Ele*men*tar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern

Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts
P 20621-G14
„Public fathers“– Austrian’s male workforce in child care (2008-2010)

am
Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung der Universität Innsbruck

Projektleitung:
Josef Christian Aigner

Mitarbeiter/innen:
Tim Rohrmann
Bernhard J. Koch
Gerald Poscheschnik
Barbara Strubreither
Gabriele Schauer
Tessa Zeis
Claudia Schwaizer
Anton Perzy

Innsbruck 2011

Josef Christian Aigner
Tim Rohrmann (Hrsg.)

Ele*men*tar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (http://dx.doi.org/10.3224/86649488)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-488-6
DOI 10.3224/86649488

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Barbara Budrich, http://www.budrich-verlag.de

Inhaltsübersicht

1 *Josef Christian Aigner, Tim Rohrmann*

Einführung: „Public Fathers“ – Männer in pädagogischen Berufen 11

2 *Josef Christian Aigner, Bernhard Koch, Gerald Poscheschnik, Tim Rohrmann, Barbara Strubreither*

Theoretischer Hintergrund 17

3 *Bernhard Koch, Tim Rohrmann*

Statistische Analysen zum Geschlechterverhältnis 99

4 *Tim Rohrmann, Gerald Poscheschnik, Claudia Schwaizer, Bernhard Koch*

Methodik der empirischen Studien 121

5 Ergebnisse 161

5.1 Bernhard Koch

Schüler und Schülerinnen in der Berufsfindungsphase 161

5.2 Barbara Strubreither

Schüler und Schülerinnen an der BAKIP 181

5.3 Befragung von BAKIP-Absolventen 230

5.4 Bernhard Koch, Tim Rohrmann, Tessa Zeiss

In Kinderbetreuungseinrichtungen tätige Männer und Frauen 231

5.5 Gabriele Schauer

Eltern und männliche Kindergartenpädagogen 317

6 *Tim Rohrmann*

Zusammenfassung und Vergleich der Teilstudien 327

6

7 *Josef Christian Aigner, Gerald Poscheschnik, Tessa Zeis*

Tiefenhermeneutisch psychoanalytische Interpretation ausgewählter Interviews 357

8 *Team Forschungsprojekt Elementar*

Diskussion..... 413

9 *Team Forschungsprojekt Elementar*

Konsequenzen: Mehr Männer in den Kindergarten! 427

10 Literatur 453

Inhalt

1 Einführung: „Public Fathers“ – Männer in pädagogischen Berufen 11

2 Theoretischer Hintergrund 17

2.1 Die Bedeutung von Männern für die Entwicklung kleiner Kinder 17

2.2 Zur Theorie von „Männlichkeit“ 21

2.2.1 Der biologische Ausgangspunkt 21

2.2.2 Männliche Identität 24

2.2.3 Männlichkeit als soziokulturelles Konstrukt 33

2.2.4 Männer und Männlichkeit im Spiegel aktueller „Männerstudien“ 37

2.3 Das Arbeitsfeld Kinderbetreuung 41

2.3.1 Die Geschichte des Arbeitsfeldes 42

2.3.2 Rahmenbedingungen und Personal 46

2.3.3 Das Einkommen in der Kinderbetreuung 54

2.3.4 Aktuelle Entwicklungen in der Elementarpädagogik 57

2.4 Gender in der Kita 59

2.4.1 Zur Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte für Kinder 59

2.4.2 Geschlechtssensible Pädagogik in Österreichischen Kindergärten 61

2.5 Ausbildungs- und Berufswahl von Burschen und Männern 63

2.6 Männer als elementarpädagogische Fachkräfte 66

2.6.1 Die Ausgangslage: Männliche Pädagogen als kleine Minderheit 67

2.6.2 Warum mehr Männer? 70

2.6.3 Zum internationalen Stand der Forschung 76

2.6.4 Männer in der Ausbildung 83

2.6.5 Männer in der Praxis elementarpädagogischer Einrichtungen 87

2.6.6 Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität des Arbeitsfeldes Kindergarten 93

3 Statistische Analysen zum Geschlechterverhältnis 99

3.1 Männer in Kindertagesheimen 99

3.1.1 Männer nach Einrichtungsform und Bundesland 99

3.1.2 Männer nach der Verwendung 101

3.1.3 Männer nach der Ausbildung 103

3.1.4 Männer nach Trägern 106

3.1.5 Männer nach dem Alter 108

3.2 Burschen und Männer in der Ausbildung 109

3.2.1 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik 109

3.2.2 Die Ausbildung am Kolleg 116

3.2.3 Geschlechterverhältnis im Lehrpersonal 116

3.2.4 Weitere Aus- und Fortbildungen 117

4 Methodik der empirischen Studien 121
4.1 Multimethodaler Ansatz 121
4.2 Methodik vorliegender Untersuchungen 122
4.3 Die Focusgruppen 124
4.4 Die Absolventenbefragung 125
4.5 Zum quantitativen Vorgehen 125
4.5.1 Entwicklung der Fragebögen 126
4.5.2 Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE) 127
4.5.3 Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ) 129
4.5.4 Grundlegende Überlegungen zur Fragebogenentwicklung 130
4.5.5 Auswahl der Untersuchungsstichproben für die Fragebogenerhebungen 131
4.5.6 Statistische Auswertungen 134
4.6 Zum qualitativen Vorgehen 134
4.6.1 Datengrundlagen und Themen der qualitativen Teilstudien 134
4.6.2 Erstellung der Interviewleitfäden 136
4.6.3 Auswahl der Untersuchungsstichproben für die Interviews 136
4.7 Auswertung 138
4.7.1 Zur Methode der qualitativen Inhaltsanalyse 138
4.7.2 Zusammenfassung der Teilstudien 142
4.8 Zur psychoanalytischen Methodik 142
4.9 „Manchmal denke ich mir, unsere Fragen sind Hirngespinste“ – Reflexion des Forschungsprozesses 145
4.9.1 Werte und Zielvorstellungen 145
4.9.2 Einbeziehung von weiblichen Befragten in das Forschungsdesign 146
4.9.3 Die Frage der Anhebung des Ausbildungsniveaus im Forschungsprozess 154
4.9.4 Haltungen zu alternativpädagogischen Orientierungen 155
4.9.5 Wie „tief“ soll es gehen? Umgang mit Fragen zur Biografie 157
4.9.6 Die Sache mit der „Männlichkeit“ 158

5 Ergebnisse der Teilstudien 161
5.1 Schüler und Schülerinnen in der Berufsfindungsphase 161
5.1.1 Methodik, Durchführung und Stichprobe 161
5.1.2 Ergebnisse 162
5.1.3 Burschen mit Interesse an Erziehungsberufen 171
5.1.4 Zusammenfassung 176
5.2 Schüler und Schülerinnen an der BAKIP 181
5.2.1 Durchführung und Stichprobe 181
5.2.2 Lebensgeschichte 183
5.2.3 Wege in den Beruf 193
5.2.4 Ausbildung 201
5.2.5 Praxiserfahrungen 209

5.2.6 Männlichkeit *216*
5.2.7 Perspektiven *222*
5.3 Befragung von BAKIP-Absolventen ... 230
5.4 In Kinderbetreuungseinrichtungen tätige Männer und Frauen ... 231
5.4.1 Durchführung und Stichprobe *231*
5.4.2 Lebensgeschichte *236*
5.4.3 Wege in den Beruf *250*
5.4.4 Ausbildung *261*
5.4.5 Pädagogische Praxis *266*
5.4.6 Team *281*
5.4.7 Männlichkeit *290*
5.4.8 Perspektiven *304*
5.5 Eltern und männliche Kindergartenpädagogen ... 317
5.5.1 Durchführung und Stichprobe der Elternbefragung *317*
5.5.2 Die Perspektive der Eltern *318*
5.5.3 Die Perspektive der Tätigen *321*
5.5.4 Zusammenfassung *325*

6 Zusammenfassung und Vergleich der Teilstudien ... 327
6.1 Allgemeine Einstellungen zu Männern im Kindergarten ... 327
6.2 Lebensgeschichte ... 328
6.3 Wege in den Beruf ... 332
6.4 Ausbildung ... 335
6.5 Pädagogische Tätigkeit ... 338
6.6 Männlichkeit ... 344
6.7 Perspektiven ... 350

7 Tiefenhermeneutisch-psychoanalytische Interpretation ausgewählter Interviews ... 357
7.1 Einleitung ... 357
7.2 Die Bedeutung des „Kindergartens als symbolischer Raum“ ... 359
7.3 „Der andere Job“ ... 364
7.4 Prekäre Männlichkeit und Formen der Verarbeitung ... 370
7.5 Die altruistische Verarbeitung biographischer Enttäuschungen ... 380
7.6 Mutter, Vater und Geschlecht ... 386
7.7 Bedeutsame Objektbeziehungen jenseits der Eltern ... 392
7.8 Prägende Belastungsfaktoren in Kindheit und Jugend ... 398
7.9 Zur Bedeutung und den Folgen des Geschlechterverhältnisses ... 401
7.10 Fazit ... 411

8 Diskussion 413
8.1 Wie kommen Männer in den Kindergarten? 413
8.2 Wege in den Beruf: Berufswahl und Ausbildung 417
8.3 Männer in der Praxis der Elementarpädagogik 421

9 Konsequenzen: Mehr Männer in den Kindergarten! 429
9.1 Veränderung des öffentlichen Bewusstseins 429
9.2 Berufsorientierung 432
9.3 Ausbildung 434
9.4 Praxis 440
9.5 Forschung 444
9.6 Politische Strategien 448

10 Literatur 453

1 Einführung: „Public Fathers“ – Männer in pädagogischen Berufen

In Erziehungswissenschaft und Psychologie wird schon seit geraumer Zeit über die Bedeutung der Väter in der Familie und für die gedeihliche Entwicklung der Kinder diskutiert und geforscht. Dieses Interesse ist kein besonders neues Phänomen (man denke etwa an Alexander Mitscherlichs Monumentalwerk „Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft“, das schon 1963 erstmals erschienen war), aber es ist ein in den letzten beiden Jahrzehnten doch wieder neu aufgeflammtes Thema.

Was aber an der Diskussion in den letzten Jahren doch relativ neu ist, ist die Abkehr von der Defizitperspektive, die das Fehlen oder den Verlust des Vaters und deren Auswirkungen auf kindlich-jugendliche Sozialisation und Entwicklung im Zentrum der Fragestellungen hatte, hin zu einem ressourcenorientierten Zugang, der die Potenziale einer geglückten Vaterbeziehung und Vaterbindung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte.

Nach mehr als einem Jahrzehnt vaterbezogener Forschung dieser Art im Bereich der psychoanalytischen Entwicklungstheorie und –pädagogik (vgl. Aigner 2002, 2009) wechselte das Interesse in unserem Forschungsbereich Psychosoziale Arbeit/Psychoanalytische Pädagogik schließlich zu der Frage, wie es denn in unserer Gesellschaft mit der „Väterlichkeit“ (im übertragenen Sinn) außerhalb der Familie bestellt sei – also mit Männern in der öffentlichen Erziehung und Betreuung von Kindern. Zu diesem Thema fiel uns zunächst – um der Übertragung vom privaten auf den öffentlichen Raum der Erziehung Rechnung zu tragen – der Begriff „public fathers“ ein: also die „öffentlichen Väter“, die sich beruflich als Pädagogen und Erzieher um Kinder und Heranwachsende in Gesellschaft und Institutionen kümmern und damit eine Art „symbolische Väterlichkeit“ und männlicher Sorge um Kinder und Heranwachsende repräsentieren.

Die Anzahl jener Männer, die sich in diesen Berufen finden, ist weltweit – wie wir in unserem Überblick zeigen werden – aber sehr gering. Insbesondere in Österreich finden sich nur ganz wenige Männer in diesen Berufen – hier wie anderswo nach der Gleichung: „je kleiner, desto weniger Mann“, also je jünger die Kinder der jeweiligen Zielgruppe, desto kleiner ist die Zahl männlicher Beschäftigter in diesen Einrichtungen. Dabei ist es naheliegend, dass hier das Feld der Elementarpädagogik und damit des Kindergartens von besonderer Bedeutung und besonderem Interesse ist. Im Vergleich zu Europas führendem Land Norwegen, wo bis zu 10% männliche Mitarbeiter in Kindertagesstätten tätig sind, finden sich in Österreich – nimmt man nur die Kindergärten her –weniger als 1% männliche Mitarbeiter; etwas mehr sind in Kinder- und Schülerhorten, also bei älteren Kindern, tätig.

Diese einerseits missliche Situation hatte für das Forschungsteam, das sich an der Universität Innsbruck gebildet hatte, andererseits den Vorteil, dass wir uns daran machen konn-

ten, angesichts dieser geringen Zahl eine halbwegs machbare Vollstudie über *alle* männlichen Kindergartenpädagogen bzw. in Kindertagesheimen beschäftigten Männer in Österreich anzupeilen – freilich vorausgesetzt deren Bereitschaft zur Mitarbeit. Ja mehr noch: uns interessierten auch noch andere Zielgruppen und Themen, wie die Einstellungen von Schülern zu dieser Art Beruf, die Persönlichkeit, die Familienbeziehungen und die Berufswahlmotivation junger Männer in der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen, die Biografien und Erfahrungen der bereits im Beruf tätigen Männer – und in all diesen Gruppen jeweils eine gewisse Anzahl von weiblichen Befragten als eine Art Kontrollgruppe. Schließlich wollten wir auch noch die Erfahrungen und Einstellungen der Eltern zu männlichen Kindergartenpädagogen wissen – alles in allem ein gewaltiges Forschungsvorhaben, das vom österreichischen Fonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung (FWF) auf Antrag unterstützt wurde.

Wie die Auseinandersetzung um Männer in erzieherischen Berufen, egal ob in Schulen oder anderen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, zeigt, spielen bei dieser Fragestellung immer auch geschlechterpolitische Aspekte eine Rolle. Allein schon der Begriff der „Feminisierung“ der Erziehung, der ein statistisches Ungleichverhältnis und den mancherorts zu beobachtenden Rückzug der Männer (etwa aus den Grundschulen) bezeichnet, führt zumeist zu ambivalenten Reaktionen, als ob damit irgendeine Art von Schuldzuschreibung an die Mehrheit der in diesen Berufen tätigen Frauen intendiert sei – besonders hinsichtlich der Defizite, die manche unter den gegenwärtigen Umständen an Buben zu bemerken meinen.

Die mangelnde Einbeziehung von Männern in elementare kindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse ist auch international ein Thema, ohne dass damit die Leistungen von Frauen in diesem Bereich entwertet werden. So spricht der Engländer Peter Moss (2008) angesichts des „Mangel(s) an männlichen Rollenmodellen in der Früh- und Elementarpädagogik“ unabhängig von uns ebenfalls von einem „öffentliches(n) Feld der ‚Vaterabwesenheit‘“ (S. 1) und hebt damit ebenfalls die väterliche Repräsentanz, die Lehrer und Erzieher in der Gesellschaft ausüben können, hervor.

Es geht also mitnichten um ein Verantwortlichmachen von Frauen für etwaige durch die weibliche Überzahl an Pädagoginnen verursachte Probleme (die auch nur spärlich empirisch nachgewiesen sind), sondern um eine Kritik gesellschaftlicher und geschlechterbezogener Strukturen, die zu der konstatierten starken Ungleichverteilung der Geschlechter in pädagogischen Berufen führen.

Einhellig angenommen wird bei Reformvorschlägen hingegen eine professionelle Bedachtnahme auf geschlechtersensible Pädagogik in Ausbildung und Berufspraxis – für Frauen und Männer gleichermaßen. Es geht nicht um „irgendwelche“ Männer, die in pädagogischen Berufen fehlen (ebenso wie nicht „irgendwelche“ Frauen dafür geeignet sind), und es geht auch nicht um die Weitertradierung verbreiteter traditioneller „Weiblichkeitsklischees“, wie sie in der Kindergarten-Kultur immer noch stark vertreten sind, sondern um eine Professionalisierung der in diesem Feld Tätigen, bei der geschlechtersensible und selbstreflexive Kompetenzen künftig nicht fehlen dürfen.

Was empirisch sozialwissenschaftlich also wenig belegt ist, meinen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und –psychotherapeuten in ihren Praxen recht eindeutig bemerkt zu haben: „Wo der Vater zuhause fehlt, brauchen die Söhne alleinerziehender Mütter engagierte Männer in der Krippe, im Kindergarten und in der Grundschule“, schreibt der Frankfurter Kinder- und Jugendpsychoanalytiker Frank Dammasch (2010). Es

fehle den Jungen „an professionellen männlichen Identifikationspersonen, an positiver Spiegelung und sozialer Anerkennung männlicher Interaktionsmuster“ und an Möglichkeiten eines „emotional spielerischen Dialog(s) mit einer bedeutungsvollen Bezugsperson, die das spezifisch männliche, das motorisch-aggressive des Jungen akzeptiert“ (ebd.). Letzteres werde zunehmend in Schulen und von den dort zahlenmäßig dominierenden weiblichen Lehrkräften sogar als störend, sozial auffällig und unerwünscht und damit zum Nachteil von Jungen attribuiert.

Ob diese Argumentation die durchaus komplexen Geschlechterverhältnisse in pädagogischen Institutionen angemessen erfasst, wird allerdings sehr kontrovers diskutiert (vgl. Rohrmann 2011). Noch weniger ist klar, inwieweit männliche Pädagogen im Kindergarten in diesem Zusammenhang tatsächlich positive Wirkungen entfalten können. Bislang wurde dies überhaupt nicht untersucht – erstaunlich angesichts der großen Selbstverständlichkeit, mit der die Forderung nach mehr männlichen Pädagogen in letzter Zeit breite gesellschaftliche Zustimmung findet.

In diesem Zusammenhang stellt sich das generelle Problem der „Männlichkeit“ und ihrer Bedeutung für pädagogische Beziehungen mit Kindern! Geschlechtsspezifische Zuschreibungen sind schwierig und heikel, das Spannungsverhältnis von biologischen Vorannahmen und sozialkonstruktivistischen Thesen ständig präsent. Deshalb fällt uns schon allein die Frage nach dem Weiblichen und dem Männlichen – selbst bei Zugeständnis der enormen Variationsbreite innerhalb der Geschlechter – nicht leicht zu beantworten. Ohne Antworten darauf werden aber auch die wohlmeinenden Thesen, dass Männer in der Erziehung „einfach wichtig“ seien, kaum zu begründen sein.

Freilich muss es sich dabei nicht um generalisierte Erklärungen „des“ männlichen Verhaltens handeln. Alle Variationsbreiten und auch kulturspezifische Eigenheiten männlichen Verhaltens und Empfindens sind anzuerkennen und zu reflektieren, und sie entfalten ihre spezifische Wirksamkeit in die geschlechtstypische Sozialisation hinein. Wenn aus mehreren Kulturen etwa männliches Spielverhalten in einer Weise beschrieben ist, die deutliche Unterschiede zum weiblichen Spielverhalten aufweist, dann kann von „typisch männlich“ – eben für einen bestimmten kulturellen Gültigkeitsbereich – gesprochen werden. Es handelt sich also um keine universellen Erklärungen, wie ‚Mann‘ angeblich überall ist, sondern um eine Erklärung, die für Kinder und Jugendliche im Rahmen unserer Kultur zutrifft – weshalb wir an manchen Stellen bewusst von „kulturell männlich“ und „kulturell weiblich“ sprechen, was folglich auch unterschiedliche Muster pädagogischer Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen auf der einen und Kindern auf der anderen Seite herstellt.

Im Laufe des Forschungsprojekts wurde unser ursprünglich gewählter Begriff der „public fathers“, also der „öffentlichen Väter“ im Kindergarten immer wieder in Frage gestellt. Zum einen sind die an der BAKIP („Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ ausgebildeten Burschen bei Berufseintritt noch sehr jung, und es könnte als unpassende oder überhöhte Erwartungshaltung verstanden werden, wenn diese kaum selbst erwachsenen jungen Männer in die Rolle von Vätern schlüpfen sollen.

Zum anderen kann es nicht das Ziel von Professionalität im Elementarbereich sein, pädagogische Fachkräfte in erster Linie als Mutter- bzw. Vaterersatz zu positionieren. Eine kritische Analyse der Zusammenhänge von „Mütterlichkeit“ und Professionalität ist ja auch einer der wesentlichen Ansatzpunkte der Genderdiskussion im Elementarbereich (vgl. Rabe-Kleberg 2003), was auch für Männer gelten muss.

Andererseits kamen derartige Assoziationen bei im Kindergarten tätigen Männern doch immer wieder zum Vorschein – besonders im Rahmen der tiefenhermeneutisch ausgewerteten Interviews. Männliche Bezugspersonen im pädagogischen Feld bekommen nach psychoanalytischer Auffassung alle Mal Übertragungen von "Väterlichkeit" seitens der Kinder zu spüren. Manche Befragte meinten sogar, dies bei vaterlos aufwachsenden Kindern in besonderem Maß zu bemerken. Und gerade auch junge Burschen waren es, die sich selbst durchaus auch als „Vaterersatz“ sehen und mit großer Selbstverständlichkeit und Optimismus ihre Bedeutung als Männer für Kinder wahrnehmen.

Das Forschungsteam entschied sich schließlich, den Gedanken der "public fatherhood" als eine Art symbolische Metapher der Zuwendung von Männern zu Kindern weiterhin im Text zu würdigen, dem Projekt aber den Titel „ele*ment*ar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ zu geben. Unsere Studie will – aus der Analyse der Lebensgeschichten, der Berufswahlprozesse und der Ausbildungszufriedenheit sowie der Erfahrungen von Männern und Frauen in der Praxis von Kindertagesheimen – zu guter Letzt Prämissen und Prognosen dafür erarbeiten, wie wir künftig mittels geeigneter Angebote mehr Männer für diesen Beruf gewinnen und begeistern können. Sie tritt damit auch unmittelbar in die bildungspolitische und ausbildungsrelevante Diskussion ein, die in Österreich unter dem „PädagogInnenausbildung NEU!“ sehr aktuell ist. Die österreichische Bildungspolitik ist eben daran, eine teils gemeinsame, teils spezialisierte hochwertige Ausbildung für alle pädagogischen Berufe zu begründen. Wir hoffen, dabei hinsichtlich der Hebung des Anteils professionell und geschlechtersensibel ausgebildeter Männer im Bereich der Elementarpädagogik einen wichtigen Beitrag leisten zu können.

Als Leiter der Studie danke ich allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die engagierte Arbeit an einem Projekt, das wir unterschätzt hatten und das uns allen letztlich weit mehr als die unmittelbar bezahlbare Leistung abforderte. Allen voran danke ich Tim Rohrmann, einem der führenden deutschen Experten für Fragen von Männern in Kindertageseinrichtungen für seine umsichtige und kompetente Anleitung der MitarbeiterInnen des Projektteams. Bernhard J. Koch war von der Antragstellung beim FWF weg unverzichtbarer Teil des Forschungsteams, ebenso Gerald Poscheschnik als spezieller Berater in Methodenfragen und Mitarbeiter im psychoanalytischen Teil des Projekts. Barbara Strubreither, Tessa Zeis, Gabriele Schauer, Claudia Schwaizer und Anton Perzy sei für ihr ebenfalls über ihre Teilzuständigkeit hinausgehendes Engagement gedankt. Ein solches Projekt wäre nicht durchführbar, wenn es nicht administrativ und budgetär begleitet würde, wofür wir Marie-Louise Brader und Petra Grassnig vom Sekretariat unseres Instituts zu danken haben.

Noch ein Letztes, was wir gerne in dieser Debatte vergessen: Männer sollen also in der Erziehung für Kinder wichtig sein, aber wie ist es umgekehrt? Sind nicht Kinder für Männer und ihre Verhaltens- und Empfindungsweisen ein ungeheuer wichtiger Faktor – oder könnten sie es zumindest sein? Hätten Kinder für die Entdeckung und Kultivierung anderer als hauptsächlich berufsbezogener, durchsetzungsfähiger und anderer traditioneller Eigenschaften nicht eine große „Sozialisationskraft“ für Männer, nämlich für deren Entwicklung von Sorge um die kommenden Generationen? Wie ist es mit dieser Sorge, die wir angesichts des Zustands unserer Welt so dringend bräuchten (nicht nur von Männern, aber von diesen vielleicht mehr als bisher?) denn heute bestellt?

Würden kindbezogenere Männer durch diese Bezogenheit vielleicht eine ganz andere Art des „Mann-Seins“ und in der Folge ihres Handelns in Privatheit und Politik entwickeln können? Würde der Kontakt zu Kindern nicht zu einer Sensibilisierung führen, die die Welt wirklich „kinderfreundlicher“ machen würde?

Dies sind Fragen, die sich über unser konkretes Forschungsinteresse hinaus stellen und die zu beantworten wir nicht in der Lage sind. Aber eine Vision wie diese soll uns bei all den bevorstehenden weiteren Forschungsarbeiten zu diesem wichtigen Thema begleiten.

Innsbruck, im November 2011 *Josef Christian Aigner*

Vorbemerkung und Überblick

Das Forschungsprojekt „elementar“ ist das am breitesten angelegte Forschungsprojekt, das bislang im deutschsprachigen Raum zum Thema Männer im Elementarbereich durchgeführt wurde. Entsprechend umfangreich ist das vorliegende Werk geworden. Es stellt den Abschlussbericht unseres Forschungsberichts dar, beinhaltet aber auch eine zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Ergebnisse.

Wir beginnen in Kapitel 2 mit einer Darstellung des theoretischen Hintergrundes sowie des internationalen Forschungsstandes, die angesichts der vielen Teilprojekte des Forschungsvorhabens viele Themen berücksichtigt. Das folgende Kapitel 3 enthält ausführliche Analysen von statistischen Angaben zum Geschlechterverhältnis in Österreichs Kindertagesheimen sowie in der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen. Grundlage war eine Sonderauswertung für das Jahr 2007/2008, die uns dankenswerterweise von der Statistik Austria zur Verfügung gestellt wurde.

In Kapitel 4 wird das multimethodale Vorgehen des Forschungsprojekts dargestellt. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Teilstudien dargestellt. Ursprünglich war beabsichtigt, diese jeweils als eigenständige Berichte verfügbar zu machen. Dies stellte sich im Prozess der Ergebnisdarstellung jedoch als zu aufwändig dar. Der vorliegende Band enthält daher in Kapitel 5 die Teilberichte in komprimierter Form. Hier werden zahlreiche Einzelergebnisse detailliert dargestellt. Der tiefenpsychologischen Studie ist ein eigenes Kapitel 7 gewidmet.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudien. In die abschließende Diskussion und die Konsequenzen in den Kapiteln 8 und 9 gehen dann alle Teilstudien des Projekts ein.

Aus dem Forschungsprojekt sind zudem drei Dissertationen hervorgegangen (Koch 2011, Strubreither 2011, Schauer in Vorbereitung), in denen einzelne Aspekte detaillierter dargestellt werden.

Alle im Forschungsprojekt verwendeten Fragebögen und Interviewleitfäden sind in einem Anhang zusammengefasst, der online unter http://www.budrich-verlag.de/pages/details.php?ID=580 zur Verfügung steht. Wir freuen uns, dass bereits jetzt Fragestellungen und Methoden des Projekts in andere Untersuchungen übernommen worden sind, so dass ein Vergleich der österreichischen Ergebnisse mit der Situation in anderen Ländern möglich sein wird.

Als leitender Mitarbeiter des Projekts danke ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts sowie allen Kolleginnen und Kollegen, die uns im Verlauf des Forschungsprojekts unterstützt haben. Zu nennen sind insbesondere die Verantwortlichen bei Kindergartenträgern sowie den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, ohne die wir die Befragungen nicht hätten durchführen können.

Im Namen des gesamten Teams danke ich aber vor allem den Schülerinnen und Schülern, Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, die sich Zeit für unsere Fragen genommen haben und ihre Erfahrungen und Sichtweisen mit uns geteilt haben. Ihre Offenheit und Gesprächsbereitschaft haben unser Forschungsprojekt zu einem auch persönlichen Gewinn für alle Beteiligten gemacht.

Tim Rohrmann

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Die Bedeutung von Männern für die Entwicklung kleiner Kinder

Annahmen über die Bedeutung von Männern in der Erziehung und in der pädagogischen Arbeit mit Kindern sind einem erheblichen historischem Wandel unterworfen. Im Zuge der Entwicklung der bürgerlichen Geschlechtsrollen wurde Erziehung zur Frauensache. Insbesondere die Erziehung kleiner Kinder wurde in erster Linie der Mutter zugeordnet. Auch in der im 19. Jahrhundert beginnenden institutionellen Betreuung von Kindern dominierten weibliche Bezugspersonen. Kindergärtnerin und Volksschullehrerin waren von Beginn an Frauenberufe, die im Kontext des bürgerlichen Frauenbildes entstanden und auf Vorstellungen „natürlicher Mütterlichkeit“ aufbauten (vgl. Kapitel 2.3.1).

Allerdings wurde die Dominanz von Frauen in der Erziehung von Kindern immer wieder auch kritisiert. Bereits Fröbel war der Ansicht gewesen, dass beide Geschlechter für die Erziehung von kleinen Kindern wichtig seien, hatte allerdings in zu seiner Zeit damit keinen Widerhall und vor allem auch keine männlichen Pädagogen gefunden. In den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelte sich die Pfadfinderbewegung in Nordamerika ausdrücklich als Reaktion auf eine vermeintliche „Verweiblichung“ von Jungen durch die in Frauenhand liegende Erziehung (Faludi 1993; S. 108). Nach dem zweiten Weltkrieg problematisierte der deutsche Psychoanalytiker Mitscherlich (1963) die „vaterlose Gesellschaft“. Mit dem Beginn der öffentlichen Diskussion über Jungen in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde die Dominanz von Frauen in den Institutionen der vorschulischen und schulischen Bildung zunehmend als Problem benannt (vgl. Schnack & Neutzling 1990; Foster, Kimmel & Skelton 2001; Rose & Schmauch 2005). Insbesondere sozialpädagogische Fachkräfte begannen die These zu propagieren, dass „Jungen Männer brauchen“ – nicht zuletzt als Pendant zur Mädchenarbeit, in der feministische Frauen Angebote für Mädchen machten. Wie historische Analysen zeigen, ist die Besorgnis, dass Jungen männliche Bezugspersonen und Vorbilder fehlen, ein historisch wiederkehrendes Phänomen (Krämer & Stieglitz 2011).

Umso bemerkenswerter, dass es differenzierte Analysen des realen Beitrages von Männern zur Erziehung von Kindern lange Zeit kaum gab. Wie Aigner (2001) zeigt, gilt das weit gehend auch für die Psychoanalyse, in der die Bedeutung des realen Vaters lange Zeit erstaunlich wenig beachtet bzw. differenziert betrachtet wurde. Erst in den 1980er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelte sich eine kontinuierliche wissenschaftliche Väterforschung (Fthenakis 1985).

Inzwischen ist die große Bedeutung des Vaters für die Entwicklung und Erziehung von Kindern wissenschaftlich vielfältig belegt und gesellschaftlich weithin anerkannt. Dies gilt zunehmend auch für die ersten Lebensjahre. Zu verweisen ist hier einerseits auf Forschungen zur Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit, andererseits auf staatliche Initiativen

in verschiedenen Ländern, die durch die so genannten „Vätermonate“ eine Beteiligung von Vätern an der Erziehung kleiner Kinder ausdrücklich fördern.

Der Effekt, den mehr Männer in der Erziehung – vornehmlich, aber nicht nur für Jungen – bringen, ist freilich nicht so klar anzugeben. Zwar hat es eine gewisse Plausibilität zu sagen, die Burschen bräuchten mehr männliche Vorbilder, um sich besser anlehnen, identifizieren, an ihresgleichen reiben zu können usw. Aber das sind schwierig zu untersuchende psychische Entwicklungsprozesse, deren Ergebnisse man schon gar nicht – wollte man die Wirkung von Männern empirisch nachweisen – von einem aufs andere Schuljahr in Untersuchungen festzustellen erwarten darf. Die schulpädagogischen Studien hängen insbesondere seit dem „PISA-Schock“ oft zu sehr und eindimensional an bestimmten Leistungskriterien, deren Hebung oder Senkung dann im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Lehrpersonen untersucht wird. Aber dies ist freilich nur ein schmaler Teil pädagogischer Beziehung und Interaktion, bei dem vorher- und weitergehende Entwicklungsprozesse, die sich vielleicht nicht unmittelbar oder gar nicht in Leistung niederschlagen, ausgeblendet bleiben.

Sehen wir uns deshalb die Empirie, die sich mit Männer- und Vater-Kind-Beziehungen beschäftigt hat, kursorisch an. Insgesamt herrscht ein eklatanter Mangel an Untersuchungen über den Einfluss professioneller Erziehung und Bildung durch Männer auf die Entwicklung von Kindern. Es existieren jedoch zwei Quellen indirekter empirischer Evidenz, die sich als Argumente für die Bedeutung von Männern in der professionellen Pädagogik ins Feld führen lassen: Das sind erstens Studien über die Relevanz von erzieherischen Institutionen und die dort stattfindenden Interaktionsprozesse (z.B. NICHD Early Child Care Network 2000; 2002) und zweitens Ergebnisse der Vaterforschung, die doch deutlich einen positiven Einfluss väterlicher Präsenz auf die Entwicklung von Kindern belegen (z.B. Aigner 2001; Fthenakis 1985; 1988; Fthenakis & Minsel 2002; Walter 2002).

Wenn wir die Ergebnisse zum Einfluss von Interaktionen und Beziehungen zwischen professionellen ErzieherInnen und Kindern auf die Entwicklung letzterer ansehen, wird schnell klar, dass der Effekt von der Qualität der Bildungseinrichtung abhängig ist. Im Rahmen der Bildungsinstitutionen sind es vor allem die Beziehungen und Bindungen zwischen BetreuerInnen und Kindern, die die psychosoziale Entwicklung des Kindes fördern und den Transmissionsriemen zur Vermittlung von Lernprozessen bilden (Ahnert et al. 2006). Kurzum, professionelle Pädagogen, egal ob männlich oder weiblich, spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Entwicklung von Kindern – vorausgesetzt, die Bedingungen der professionellen Betreuungseinrichtungen können als förderlich und günstig eingeschätzt werden.

Ergebnisse der Vaterforschung untermauern indirekt ebenfalls die Bedeutung männlicher Bezugspersonen für die Entwicklung von Kindern. So kann gezeigt werden, dass ein fehlender oder unzulänglicher Vater negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern hat (vgl. Aigner 2001; Tress 1986). Barnow (2007) hat z.B. nachgewiesen, das Kinder von Müttern mit einer schweren Persönlichkeitsstörung weniger Aufmerksamkeitsprobleme, weniger delinquentes Verhalten und weniger Aggressivität an den Tag legen, wenn der Vater im gemeinsamen Haushalt lebt, als wenn dies nicht der Fall ist. Dieses Problem ist angesichts der steigenden Zahl alleinerziehender Mütter (mittlerweile ca. 20%) gesellschaftlich virulent geworden, nicht zuletzt deshalb, weil sowohl Alleinerzieherinnen selbst

als auch deren Kinder einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, unterschiedliche psychische Krankheiten zu entwickeln (Franz & Lensche 2003; Franz et al. 1999).

Umgekehrt entwickeln sich Kinder, die mit einem präsenten, engagierten und „benevolenten" Vater aufwachsen, in mehreren Persönlichkeitsbereichen besser als solche, die ohne Vater aufwachsen (vgl. auch Aigner 2001; Fthenakis 1985; 1988). Positive väterliche Beteiligung zeitigt beim Kind u.a. ein besseres moralisches Urteilsvermögen, höhere Empathiefähigkeit, weniger stereotype Geschlechtsrollenvorstellungen, weniger Schul- und Verhaltensprobleme (Dornes 2006).

Der Beitrag des Vaters zur Erziehung von Kindern ist ein zweifacher. Zum einen wirkt väterliches Engagement in Richtung einer Steigerung des Effekts mütterlichen Engagements: man könnte diesen Einfluss des Vaters auch *additive* oder *supportive* Funktion nennen; zum anderen ergänzt der Vater aber auch den Beitrag der Mutter um *einen genuin männlichen Beitrag*. Was die *additive Funktion* anbelangt, so konnte empirisch bestätigt werden, dass Väter Müttern hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Betreuung und Versorgung kleiner Kinder nicht unterlegen sind (Lamb 1997). Ein Vater, der feinfühlig auf die Signale seines Kindes reagiert, trägt ähnlich wie eine feinfühlige Mutter zur Steigerung von sozioemotionalen Kompetenzen und einer sicheren Bindung des Kindes bei (vgl. van Ijzendoorn & De Wolff 1997).

Exemplarisch für den additiven Beitrag des Vaters sei auf die Untersuchungen des britischen Psychoanalytikers und Bindungsforschers Peter Fonagy verwiesen. Fonagy und Kollegen (2002) haben in ihren bindungstheoretischen Längsschnittstudien zeigen können, dass Kinder im Alter von fünf Jahren eine höhere Reflexionsfähigkeit haben, sich also besser in die Perspektive eines anderen hineinversetzen können, wenn sie im zweiten Lebensjahr eine sichere Bindung an *beide* Elternteile hatten, als wenn sie nur an einen oder keinen der Elternteile sicher gebunden waren. In anderen Untersuchungen, von denen Schmidt und Strauß (1996) berichten, konnte sogar ein kompensatorischer Einfluss des Vaters evident gemacht werden. So verändert sich der Bindungsstil von Kindern alleinstehender Mütter von unsicherer zu sicherer Qualität, wenn diese wieder eine feste Beziehung eingehen.

Väter bzw. Männer üben aber auch einen *differenziellen, eigenständigen, genuin „männlichen" Beitrag* zur Erziehung und Bildung von Kindern aus, der sich nicht in einem simplen Mehr dessen, was Frauen bzw. Mütter tun, erschöpft. Auch wenn Frauen und Männer über die gleichen Basiskompetenzen im Umgang mit Kindern verfügen bzw. diese erlernen können, gibt es doch genügend Hinweise dafür, dass Männer und Frauen in manchen Bereichen anders mit Kindern umgehen. Frauen zeichnen sich in unserer Kultur beispielsweise durch vermehrt pflegende Verhaltensweisen gegenüber dem Kind aus, während Männer eher durch spielerische Aktivitäten bestechen. Väter spielen mit Kindern, vor allem mit Jungen, auch wilder, körperbetonter und raumgreifender, wohingegen Frauen eher sanftere, wettkampfärmere Spiele bevorzugen. Dieses „wildere" väterliche Spiel, von dem hier aus verschiedener Sicht die Rede sein wird, hat auch Einfluss auf die Fähigkeit zur *Affektregulation* des Kindes und wirkt sich positiv auf den gekonnten Umgang mit seiner eigenen Aggressivität aus (Dornes 2006, S. 294).

Väter fördern aber auch die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit ihrer Kinder, indem sie diesen tendenziell mehr zutrauen und sie für selbstständiger halten, als das die Mütter tun (Seiffge-Krenke 2001). Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für eine Untersuchung,

die diesen genuin väterlich-männlichen Beitrag zur Entwicklung des Kindes thematisiert, stammt von Klaus und Karin Grossmann (Grossmann et al. 2002). Das AutorInnenpaar beschreibt Väter als „sensitive Herausforderer" im Gegensatz zur „einfühlsamen Mutter". Väter seien „interessanter" als Mütter, weil sie „andere und oft aufregendere Dinge" mit dem Kind machen (Grossmann & Grossmann 2002, S. 223). Grossmann & Grossmann weisen nach, dass Väter, die mit ihren kleinen Kindern *herausfordernd* und *konstruktiv* spielen, mit höherer Wahrscheinlichkeit Kinder haben, die im Alter von zehn und sechzehn Jahren eine sichere Bindung aufweisen; das trifft für Mütter nicht zu. Zudem führt die väterliche Spielfeinfühligkeit zu stärkerem Selbstvertrauen des Kindes in neuen Situationen sowie höhere Sozialkompetenz in Freundschaften. Etwas verkürzt könnte man sagen, der väterlich-männliche Erziehungsstil führt zu mehr Selbstständigkeit beim Kind und damit auch seiner Fähigkeit, sich in der Welt außerhalb der Familie zu bewähren (vgl. Grossmann & Grossmann 2004).

Die Einordnung derartiger Forschungsergebnisse zum männlichen Erziehungshandeln wird allerdings kontrovers diskutiert. In einer differenzierten Auseinandersetzung mit den geschilderten bindungstheoretischen Ansätzen weist Tamis-LeMonda (2004) auf das grundsätzliche Problem hin, dass die meisten dieser Forschungsansätze nur Männer oder nur Frauen untersuchen sowie dabei jeweils nur eine Dimension des Erziehungshandelns in den Blick nehmen. Sie meint daher, dass „Väter viel mehr sind als Herausforderer, wie auch Mütter viel mehr als Pflegende" (Tamis-LeMonda 2004, 224, zit. nach Brandes 2010, S. 491). Zudem spiegeln die experimentellen Settings der Bindungsforschung schon von der Anlage her die spezifische zeit- und kulturabhängige familiäre Arbeitsteilung unserer Gesellschaft wieder.

Brandes (2010) greift darüber hinaus Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit der Familie und der väterlichen Vermittlungsgüte hin und stellt fest, dass das Bild des Vaters als Spielgefährte und Herausforderer des Kindes ein Phänomen unserer Zeit ist, das insbesondere in höheren sozialen Schichten verbreitet ist. Er ist daher der Ansicht, dass geschlechtstypische Unterschiede im Erziehungsverhalten nicht als „geschlechtsspezifisches Wesensmerkmal" verstanden werden sollten. „Vielmehr gibt es gute Gründe für die Annahme, dass die Qualität und Effekte väterlichen Erziehungsverhaltens in hohem Maße Produkte des Geschlechterarrengements beider Eltern, d.h. ihrer gemeinsamen Interpretation von Mann- und Frausein und der Qualität ihrer Paarbeziehung sind" (2010, S. 492). Väterliche und mütterliche Beiträge zur Erziehung sollten daher immer im „Tandem", d.h. prinzipiell aus einer konsequent systemischen Perspektive untersucht werden.

Eine systemische Perspektive ist auch deswegen sinnvoll, weil die positiven Wirkungen väterlicher Beteiligung insbesondere im Zusammenwirken beider Eltern zum Tragen kommen. So kommt Le Camus (2001) zum Ergebnis, „dass die für die soziale Entwicklung des Kindes günstigste Familienkonstellation diejenige ist, bei der die Erziehungsfunktion des Vaters sowohl ausreichend vorhanden ist als sich auch genügend von der Mutter unterscheidet" (Le Camus 2001, S. 48). Dies gilt bereits für die ersten Lebensjahre (Bürgin 1998; Steinhardt, Datler & Gstach2002). Eindrucksvoll sind die klinischen Studien von Dammasch et al. (2008), die zeigen konnten, wie sehr Fähigkeiten wie Konflikte zu ertragen, Bedürfnisse aufzuschieben, allein sein zu können, seine Aufmerksamkeit nachhaltig

etwas Neuem zuwenden zu können u.a.m. von der Qualität der Triangulierung mit dem Vater in früher Kindheit abhängen.

Diese Studien sind auch bemerkenswerte Belege dafür, wie Untersuchungen über die Bedeutung des Kontakts von männlichen Pädagogen und Kindern viel zu kurz greifen, wenn sie lediglich schulische Alltagssituationen zwischen Lehrpersonen und Schülern in den Blick nehmen. Das Väterlich-Männliche im Kind wird in seinen Bedeutungen – wie das Konzept der Triangulierung zeigt – schon früh grundgelegt und kann dann günstigstenfalls per Übertragung auf männliche Lehrer abgerufen werden.

Die Ergebnisse der Vaterforschung lassen – vor allem aus psychoanalytischer Sicht – Schlüsse darauf zu, dass Kinder und Heranwachsende mittels der Übertragungs- bzw. Projektionsneigung gegenüber anderen männlichen Bezugspersonen vom pädagogischen Kontakt und Umgang mit diesen in ähnlicher Weise profitieren könnten, wie sie es aus dem erzieherischen Umgang mit dem Vater tun. Empirische Belege dafür stehen allerdings noch weitgehend aus – auch wenn aus der Praxis von Kindergärten immer wieder berichtet wird, dass Buben auf Männer begeistert reagieren.

2.2 Zur Theorie von „Männlichkeit“

> Männlichkeit wird also nicht als natürlicher Zustand begriffen, der spontan durch biologische Reife eintritt, sondern vielmehr als unsicherer oder künstlicher Zustand, den sich Jungen gegen mächtige Widerstände erkämpfen müssen.
>
> David Gilmore (1993, S. 11)

Die Frage nach der Bedeutung von Männern in der pädagogischen Arbeit mit Kindern setzt ein grundlegendes Verständnis davon voraus, was eigentlich ein Mann ist und was dies sowohl für ihn selbst bedeutet als auch für die Kinder und Kolleginnen, mit denen er arbeitet. Geschlecht und Männlichkeit werden in der aktuellen Genderforschung nun sehr unterschiedlich und teils kontrovers konzeptualisiert. Dieses Kapitel befasst sich damit, inwiefern die unterschiedlichen Konzepte geeignet sein können, die „Männlichkeit“ von Männern in Kindergärten sowie ihre Bedeutung für kindliche Entwicklung und Bildung zu beschreiben, zu analysieren und zu verstehen.

2.2.1 Der biologische Ausgangspunkt

Männlich und weiblich als biologisch begründete Kategorien

Die ganz überwiegende Mehrzahl der Menschen ist biologisch männlich oder weiblich. Die seltene Existenz von biologischen Uneindeutigkeiten und Zwischenformen zwischen den Geschlechtern stellt u.E. diese grundlegende Dichotomie nicht in Frage, auch wenn sie theoretische und praktische Fragen aufwirft (so vertreten intersexuelle Menschen inzwischen offensiv ihr Recht darauf, nicht zwangsweise einem „richtigen“ Geschlecht zugeordnet zu werden).

Tatsächlich wird die biologische Geschlechtszugehörigkeit als grundlegende Kategorie auch dort verwendet, wo der Idee einer biologischen Fundierung von geschlechtstypischen Verhaltensunterschieden vollkommen widersprochen wird. Auch die Idee einer möglichen „Gleichheit" der Geschlechter geht oft davon aus, dass etwas so grundlegend Verschiedenes wie Mann und Frau in vielerlei Hinsicht „gleich" sein kann und nicht durch die biologischen Unterschiede geprägt ist.

Die biologisch begründete Kategorie „Mann" – „Frau" ist Bestandteil zahlreicher Statistiken sowie Ausgangspunkt von Stichprobenbildungen. Aus ihr ergeben sich nicht nur Angaben zum „Männeranteil am pädagogischen Personal von Kindergärten", sondern auf ihr beruht z.B. auch die Auswahl von „Männern" sowie einer „Vergleichsstichprobe" von „Frauen" für Interviews im Rahmen unseres Forschungsprojekts.

Dies birgt natürlich das Risiko, dass durch die darauf aufbauenden Analysen Geschlechterunterschiede erst konstruiert werden, wo vielleicht andere Differenzierungen (z.B. nach Alter, Familienstand oder Herkunft) „in Wirklichkeit" bedeutsamer sein könnten. Wir sind allerdings der Ansicht, dass die biologisch fundierte Zweigeschlechtlichkeit für Menschen und insbesondere für die kindliche Entwicklung von so grundlegender Bedeutung ist, dass ein solches Vorgehen gerechtfertigt ist. Dies bedeutet keineswegs eine Zustimmung zu den aktuellen Tendenzen, geschlechtstypisches Verhalten als weitgehend biologisch begründet anzusehen.

Zum aktuellen Diskurs über die biologische Begründung von Geschlechterunterschieden

In den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts spielten biologisch argumentierende Ansätze in der wissenschaftlichen Geschlechterforschung – wie in der Pädagogik und Psychologie überhaupt – nur eine nachrangige Rolle. Zunächst die Evolutionsbiologie, dann die Endokrinologie und in letzter Zeit vor allem der Aufschwung der Neurowissenschaften haben dies geändert. Im Bereich der Populärpsychologie sind Bücher, die biologische (genetische, physiologische und cerebrale) Erklärungen für geschlechtstypisches Verhalten verantwortlich machen, seit Jahren Bestseller (z.B. Gray 1998; Pease & Pease 2000). Aber auch viele pädagogische und psychologische Fachveröffentlichungen zu Geschlechterthemen geben biologischen Ansätzen nicht nur breiten Raum, sondern stellen sie als grundlegend an den Anfang (z.B. Maccoby, 2000; Tischner & Matzner, 2008).

Tatsächlich haben Evolutionsbiologie, Endokrinologie und Neurowissenschaften zahlreiche neue Erkenntnisse zu geschlechtsspezifischen und -typischen Unterschieden erbracht, die von anderen Wissenschaften nicht mehr zu ignorieren sind (vgl. Bischoff-Köhler, 2002; 2008; Eliot, 2010; Hrdy, 2000; Hüther, 2009). So werden Geschlechterunterschiede in der Empfänglichkeit für soziale Reize, in der Tendenz zu wildem, grobmotorischem Spiel und in der räumlichen Wahrnehmung bereits bei sehr kleinen Kindern beschrieben und auf genetische und hormonelle Anlagen zurückgeführt.

Allerdings werden von vielen AutorInnen dabei die Wechselwirkungen zwischen Anlage und Umwelt betont. So kann davon ausgegangen werden, dass im Ausmaß geringe biologische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen durch soziale Prozesse erheblich verstärkt werden. Die „scheinbar unüberwindliche Kluft zwischen distanzierten, reservierten Vätern und ‚instinktiv' sorgenden Müttern" ist mit biologischen Dispositionen jedenfalls nicht erklärbar, stellt die Evolutionsbiologin Hrdy (2000) in ihrer Überblicksarbeit

fest: „Anfängliche Unterschiede erweisen sich als überraschend geringfügig – verschwindend gering im Vergleich zur Größe der späteren Dichotomie (S. 252)“.

Hrdy weist zudem darauf hin, dass auch „nichtgenetische, erworbene Merkmale – etwa der Immunschutz, geistige Schablonen für das Erkennen von Verwandten, soziale Netzwerke – von Generation zu Generation als ‚mütterlicher Effekt‘ weitergereicht werden. Es gibt also Merkmale, die vererbt werden, auch wenn es sich nicht um Gene handelt“ (Hrdy, 2000, S. 107).

Auch die Neurobiologin Eliot (2011) belegt in ihrer aktuellen Überblicksarbeit über Geschlechterunterschiede in der Gehirnentwicklung von Jungen und Mädchen, dass sich entgegen verbreiteter Behauptungen keine wirklich relevanten Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Hirnen ausmachen lassen. Wie Hrdy stellt sie fest, dass aus minimalsten pränatalen Unterschieden in den Gehirnen von weiblichen und männlichen Föten nach der Geburt in der weiteren Entwicklung erhebliche Unterschiede werden können. Diese werden jedoch in erster Linie durch Umwelteinflüsse jeder Art, insbesondere gesellschaftliche Einflüsse, verursacht. Eliot betont in diesem Zusammenhang die enorme Plastizität des Gehirns, das sich durch die Erfahrungen, die es macht, fortwährend verändert.

Ausdrücklich wendet sich Eliot auch gegen die verbreitete Annahme, dass Geschlechterunterschiede durch Unterschiede im Hormonhaushalt bedingt seien, für die es ihrer Ansicht nach nur dürftige Belege gibt. Zwar gebe es deutliche Geschlechtsunterschiede im Bereich des aggressiven Verhaltens, der mit hormonellen Unterschieden einhergehe. Ein erhöhter Testosteronspiegel ist ihrer Ansicht nach aber nicht etwa die *Ursache* aggressiven Verhaltens, sondern vielmehr dessen *Folge*. Auch Unterschiede im aggressiven Verhalten sind daher nicht von Natur aus festgelegt.

Aus Sicht der naturwissenschaftlichen Genderforschung kritisiert Schmitz (2002, 2004, 2011) die „Renaissance der Biologismen“ zur Erklärung von Geschlechterunterschieden, weil diese trotz vorliegender Gegenbefunde und Kritik Geschlechterzuschreibungen und –beziehungen als natürliche Ordnung unreflektiert festschreiben. In differenzierten Analysen belegt sie die Fragwürdigkeit populärer Aussagen über Geschlechtsunterschiede in Gehirnstrukturen und stellt fest:

- zu allen Studien, die Unterschiede feststellen, lassen sich immer auch andere Studien finden, die keine Unterschiede oder sogar gegenteilige Tendenzen feststellen;
- die Variabilität innerhalb der Geschlechtergruppen ist weitaus höher als die Unterschiede zwischen ihnen;
- neuere Untersuchungen belegen das große Ausmaß, in dem der Cortex plastisch auf Erfahrungen reagiert;
- die Betonung von Unterschieden ist nicht zuletzt ein Effekt der neurowissenschaftlichen Publikationspraxis, in der „Gleichheiten“ als Ergebnis unüblich sind (Schmitz, 2004).

Rohrmann (2008, S. 99f.) stellt fest, dass es mehr vom individuellen Standpunkt als von empirischen Ergebnissen abzuhängen scheint, in welchem Ausmaß naturwissenschaftliche Ansätze von WissenschaftlerInnen anderer Fachbereiche sowie von PraktikerInnen akzeptiert oder berücksichtigt werden. Auch, wenn biologische Faktoren zunehmend in irgendeiner Weise als wichtig angesehen werden, ist ein Ende des Streits nicht abzusehen. Während im populärwissenschaftlichen Bereich immer wieder sehr vereinfachende Aussagen über

„natürliche“ biologische Unterschiede zu finden sind, kommt es in Fachveröffentlichungen oft zu einem seltsamen Phänomen. Zunächst werden naturwissenschaftliche Ergebnisse referiert, die Geschlechterunterschiede belegen. Diese werden kaum einmal methodisch reflektiert oder in Frage gestellt, sondern als „harte Fakten“ akzeptiert. Im Anschluss wird dann aber unter Verweis auf individuelle Unterschiede und Entwicklungsaspekte die Bedeutung dieser „Fakten“ für die individuelle Entwicklung von Mädchen und Jungen relativiert. Es bleibt der Eindruck, dass die Biologie „irgendwie“ eine Rolle spielt, es aber weit gehend der persönlichen Interpretation überlassen bleibt, welche Relevanz dies z.B. für den pädagogischen Umgang mit Buben und Mädchen hat.

Die Stärke biologischer Ansätze liegt in ihrer Berücksichtigung des Körpers und seiner Entwicklung. Statt einseitiger biologischer Erklärungen menschlichen Verhaltens schlägt Schmitz (2004) dabei transdisziplinäre Ansätze vor, die sowohl die naturwissenschaftliche als auch die gesellschaftswissenschaftliche Genderforschung einbeziehen, um kulturelle Konstruktionen von Geschlecht aufzudecken. Unter Bezug auf Fausto-Sterling (2000) vewendet sie den Begriff des „Embodiment“, um die Konstituierung des individuellen Körpers, seiner Strukturen und Funktionen in einem Netzwerk gesellschaftlicher und kultureller Praxen zu bezeichnen. „Denn dem Körper werden nicht nur geschlechtliche Bedeutungen zugeschrieben, er wird in seiner Materialität selber durch geschlechtlich geprägte Erfahrungen geformt, und die Wahrnehmung dieses Körpers beeinflusst umgekehrt wiederum Denken und Handeln. Damit sind Sex und Gender, Körper und Kultur, untrennbar miteinander verwoben“ (Schmitz, 2004).

Im Rahmen der vorliegenden Studie kann ein solcher Ansatz hilfreich sein, wenn es darum geht, die Wahrnehmung von und Bedeutungszuschreibung an Körperlichkeit zu untersuchen. Sowohl Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen als auch Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen PädagogInnen werden immer wieder auf der Ebene der Körperlichkeit wahrgenommen. Am deutlichsten zeigt sich dies wohl im als „männlich“ angesehenen Bereich des wilden Spiels, Raufen und Tobens.

2.2.2 Männliche Identität

Identität ist ein schillernder und vielgestaltiger Begriff, der sowohl in der Umgangssprache als auch in der wissenschaftlichen Literatur häufig verwendet wird. In der Zusammensetzung mit *Geschlecht* ist er einer der grundlegenden Begriffe der psychologischen Geschlechterforschung. So definiert Trautner (2002, S. 654): „Die globale Geschlechtsidentität beinhaltet die überdauernde Selbstwahrnehmung, das innere Gefühl oder die Überzeugung (biologisch, psychisch und sozial) eindeutig männlich *oder* weiblich zu sein.“ Sie stellt ein höchst komplexes Phänomen dar, das sich bereits früh in der Kindheit entwickelt und weiterhin einer ständigen aktiven Bestätigung bedarf.

Wie sich die Geschlechtsidentität im Laufe des Lebens weiterentwickelt, ist seit Jahrzehnten Gegenstand umfangreicher Forschung, die nicht zuletzt dazu geführt hat, den Begriff als solchen in Frage zu stellen (vgl. Rohrmann 2008). Die unterschiedlichen theoretischen Zugänge wirken sich auch auf pädagogische Konzepte aus. Während manche Ansätze als Ziel geschlechtsbewusster Pädagogik ausdrücklich die Förderung der Identität bzw. Identitätsentwicklung betonen (z.B. Kaiser 2003**)**, gehen andere soweit, Geschlechtsidentität als „psychologischen Abwehrmechanismus“ (Jantz & Brandes 2006, S. 73) zu

bezeichnen, der eher eine Beschränkung individueller Möglichkeiten zur Folge hat und daher „*kein pädagogisches Ziel geschlechtsbewusster Arbeit* sein“ könne (Hervorhebung der AutorInnen, S. 82). Wir halten das Konzept der männlichen Identität für hilfreich, wenn in unserer Studie die biografischen Wege sowie das Selbstverständnis männlicher Pädagogen analysiert werden. Dabei verstehen wir den Begriff in keiner Weise als Festschreibung auf traditionelle Stereotype von Männlichkeit, wie es etwa durch verquere Wortzusammensetzungen wie „Geschlechtsrollenidentität“ impliziert wird. Vielmehr ermöglicht eine sichere Identität als Mann einen flexibleren Umgang mit gesellschaftlichen Erwartungen und konstruktive Beziehungen zu Männern und Frauen.

Dabei gibt es im Lebenslauf immer wieder Kristallisationspunkte, die für das untersuchte Forschungsfeld von besonderer Relevanz sind: die „Entdeckung“ der Geschlechterunterschiede im Kindergartenalter, die Auseinandersetzung mit dem „Mannwerden“ in der Adoleszenz (also im Zeitraum der BAKIP-Ausbildung), und die Entwicklung eines Selbstverständnisses als Mann im Erwachsenenalter auch im Kontext des Aufbaus beruflicher Identität.

Geschlechtsidentität als Entwicklungsaufgabe

Das früheste geschlechtliche Erleben von Kindern ist eine undifferenzierte Erlebensweise. Das subjektive Selbstgefühl von Kindern ist nicht durch ihr reales Geschlecht eingeschränkt und kann daher sämtliche Möglichkeiten einschließen, die sie später als „männlich“ und „weiblich“ begreifen lernen.

Mit etwa drei Jahren haben Kinder ein recht stabiles Bewusstsein ihrer eigenen Geschlechtsidentität im engeren Sinn. Sie kennen nicht nur ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit, sondern können auch das Geschlecht anderer Kinder und Erwachsener mehr oder weniger korrekt einordnen. In diesem Alter beginnen sie auch, Wissen über Geschlechterstereotype zu erwerben. Gleichzeitig werden geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten allmählich deutlicher (vgl. Maccoby 2000; Rohrmann 2008, 2009; Trautner 2002).

Das kindliche Verständnis dessen, was Inhalt ihres Selbstgefühls als Junge oder Mädchen sein kann, ist zunächst noch sehr umfassend. Fast (1991) beschreibt diesen Prozess als *Geschlechterdifferenzierung* (vgl. Mertens 1994). Durch die Erkenntnis der Geschlechtskonstanz kann es bei *beiden* Geschlechtern zu einem Gefühl des Verlusts und des Mangels und in der Folge zu Neidgefühlen kommen. Zum Neid auf die körperlichen Möglichkeiten des anderen Geschlechts kommen soziale Differenzierungen hinzu. Buben dürfen sich z.B. eher schmutzig machen als Mädchen, und ihnen werden wildere Spiele zugestanden. Wenn sie aber z.B. Kleider und Röcke tragen wollen, reagiert ihre Umwelt irritiert – trotz aller verbaler Bekenntnisse für Gleichberechtigung.

In der psychologischen Theoriebildung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung in der frühen Kindheit standen lange Zeit zum einen Einflüsse der Eltern und Beziehungen in der Kernfamilie im Vordergrund, zum anderen Faktoren der kognitiven Entwicklung. Weit weniger beachtet wurden Beziehungen unter Gleichaltrigen sowie insbesondere die institutionelle Betreuung von Kindern, obwohl wesentliche Aspekte geschlechtsbezogener Entwicklung dort möglicherweise deutlicher zu beobachten sind oder überhaupt erst zum Ausdruck kommen: eine Tendenz zur Bevorzugung geschlechtshomogener Spielgruppen sowie unterschiedliche Spiel- und Kommunikationsstile von Mädchen und Jungen.

Im Verlauf des Kindergartenalters nimmt die Tendenz zur Geschlechtertypisierung deutlich zu und führt dazu, dass viele Kinder zu Beginn des Volksschulalters sehr rigide Vorstellungen von Geschlechtszuordnungen vertreten. In der weiteren Entwicklung werden die rigiden Geschlechterstereotype dann differenzierter und zumindest teilweise auch flexibler. Kinder erkennen, dass „neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern existieren und dass geschlechtstypische Merkmale auch innerhalb eines Geschlechts variieren“ (Trautner, 2002, S. 659). Davon ausgenommen sind allerdings die Tendenz zur Geschlechtertrennung sowie die negative Bewertung von Kindern mit deutlich geschlechtsabweichendem Verhalten.

Eine deutliche Tendenz zur Geschlechtertrennung ist manchmal bereits bei Drei- bis Vierjährigen, häufiger aber erst gegen Ende des Kindergartenalters festzustellen und steigt bis zum Ende der Volksschulzeit stark an. Insbesondere in pädagogischen Einrichtungen haben geschlechtshomogene Gruppen für Jungen und Mädchen eine wichtige Orientierungsfunktion: „Die Verunsicherungen, die Mädchen und Jungen beim Eintritt in pädagogische Institutionen erleben, sind der Ausgangspunkt oder mit den Worten einer Expertin ‚der Hammer, über den dann die stereotype Selbstsozialisation in der Peergruppe erfolgt‘„ (Rohrmann 2008, S. 346). Jungen wie Mädchen entwickeln in ihren Gruppen eine „kollektive Gruppenidentität“, die nicht zuletzt durch die Abgrenzung vom anderen Geschlecht konstituiert wird. Dabei gibt erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen und Subkulturen. Insbesondere manche Jungengruppen betonen die Geschlechterdifferenz und entwerfen in ihren Gruppen Inszenierungen von Überlegenheit und Dominanz, die traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit imitiieren oder spiegeln.

Auch in der Adoleszenz bleibt die Geschlechterdifferenzierung ein wesentlicher Aspekt der individuellen Entwicklung. Dies ist vor dem Hintergrund der in diesem Alter zunehmenden Beschäftigung mit der eigenen Person zu sehen. Klarheit über die eigene Geschlechtsidentität – nun in einem weiter gefassten Sinn – ist wesentlicher Bestandteil der Gewinnung einer personalen Identität, die bereits von Erikson (1974) als zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz formuliert wurde. Mit Eintreten in die Pubertät müssen Jugendliche nicht nur die körperlichen Veränderungen in ihr Selbstbild integrieren, sondern sich auch mit anderen Anforderungen auseinandersetzen, die die Entwicklung der Geschlechtsidentität in neue Zusammenhänge stellen. Trautner (2002) benennt die folgenden Aspekte, die im Jugendalter teilweise zum ersten Mal thematisiert werden:

- „die Akzeptierung des eigenen männlichen bzw. weiblichen Körpers,
- der Aufbau einer sexuellen Orientierung,
- die Aufnahme neuartiger Beziehungen zu Gleichaltrigen,
- die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen,
- die Ausbildung schulischer und beruflicher Interessen und die Vorbereitung auf die (…) familiären und jugendlichen Rollen“ (S. 662).

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass Mädchen in der körperlichen Entwicklung zu Beginn der Pubertät einen Entwicklungsvorsprung von etwa ein bis zwei Jahren haben. Erst zum Ende der Adoleszenz hin holen männliche Jugendliche auf. Dies führt dazu, dass männliche Jugendliche gerade in dieser Übergangsphase einen Widerspruch zwischen fortbestehenden gesellschaftlichen Stereotypen von Männlichkeit, insbesondere „Stärke“, und ihren eigenen körperlichen Möglichkeiten verarbeiten müssen.

In Bezug auf die Ausbildung schulischer und beruflicher Orientierungen ist festzustellen, dass diese nach wie vor weitgehend geschlechtsstereotypen Mustern folgen. Zwar zeigen Jugendstudien seit längerem eine Tendenz zur Angleichung der Lebensmuster von männlichen und weiblichen Jugendlichen (Deutsche Shell 2000; Friesl et al. 2008, Gille et al. 2006). Dennoch sind traditionelle Rollenbilder keineswegs gänzlich überholt. Dies gilt insbesondere für das Berufswahlverhalten sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Nicht nur für Burschen, sondern auch für Mädchen und junge Frauen ist es heute zunehmend selbstverständlich, dass Arbeit und Beruf ein selbstverständlicher Teil ihres Erwachsenenlebens sein werden. Allerdings ist das Berufswahlverhalten nach wie vor sehr geschlechtstypisch ausgeprägt. Weibliche Jugendliche interessieren sich deutlich stärker für soziale Berufe (Gille & Sardei-Biermann 2006). Eine Arbeit in der Kinderbetreuung gilt dagegen als „unmännlich“, und es löst Irritationen aus, wenn ein Mann sich dafür interessiert (vgl. Kapitel 2.6.4).

Zudem steht für Jungen und junge Männer nach wie vor der Beruf im Zentrum ihres zukünftigen Lebenskonzepts, wogegen Mädchen und junge Frauen ihren Lebensentwurf auch auf Familie hin ausrichten. Ein hohes Einkommen sowie Karriereoptionen haben für männliche Jugendliche und junge Männer einen höheren Stellenwert als für Mädchen und junge Frauen (Bergmann et al. 2002, Cremers et al. 2008; Friesl et al. 2008; Gille & Sardei-Biermann 2006). Für diese ist dagegen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wichtiger. Diese Tendenz nimmt bei jungen Frauen mit dem Alter deutlich zu, wogegen sich die Ansichten der Männer kaum verändern (Gille & Sardei-Biermann 2006, S. 13).

Insgesamt ist dennoch eine deutliche Tendenz in Richtung „modernerer“ Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit festzustellen. Dabei urteilen weibliche Jugendliche und junge Frauen tendenziell etwas weniger traditionell als Jungen und junge Männer. Dies lässt sich an einem Beispiel aus dem DJI-Jugendsurvey 2003 belegen (vgl. Abbildung 1).

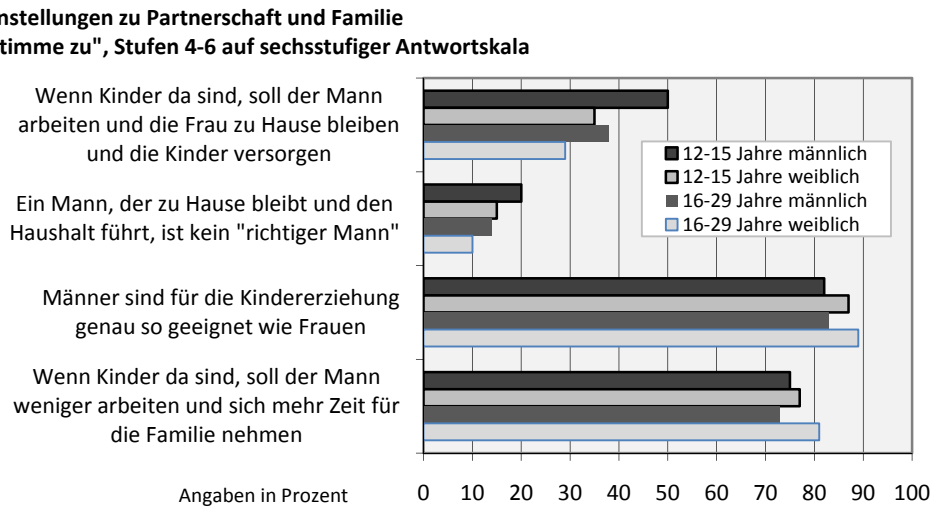


Abbildung 1: Ansichten zur Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft nach Geschlecht und Altersgruppen (nach Gille et al. 2006, S. 175)

Mit dem Erwachsenwerden ist die Entwicklung der männlichen und weiblichen Identität keineswegs abgeschlossen. Trautner (2002) sieht die weitere Entwicklung der Geschlechtsidentität im Erwachsenenalter vor allem durch die Auseinandersetzung mit drei neuen Entwicklungsaufgaben beeinflusst: das Eingehen von Partnerbeziehungen, die Ausfüllung einer Berufsrolle und die Übernahme elterlicher Pflichten (S. 664). Die hohe Bedeutung der Erwerbsarbeit für Männer (und auch für Väter) wird in verschiedenen Studien immer wieder betont (z.B. Baur & Luedke 2008; Bründel & Hurrelmann 1999; Gesterkamp 2010). Über die Erwerbstätigkeit wird vor allem Männern eine gesellschaftliche Position zugewiesen, die wichtig für die Identität ist: „Der Grundpfeiler ihrer sozialen Identität ist ihr Beruf" (Hurrrelmann et.al 1999, 52).

Allerdings lässt sich der Beruf des Kindergartenpädagogen nicht ohne weiteres mit gesellschaftlichen Erwartungen an „Männlichkeit" vereinbaren lässt. Der Beruf des Kindergartenpädagogen gilt in der Öffentlichkeit, unter Kindergartenpädagoginnen selbst und auch bei manchen ExpertInnen als ein typischer Frauenberuf (Gary 2006, S. 299), der einerseits (nur) von Frauen „natürlicherweise" ausgeübt werden könne, mit dem sich andererseits keine Familie ernähren lasse, was zentraler Bestandteil traditioneller Männlichkeitsvorstellungen ist. Die berufliche Identitätsfindung von Männern im Kindergarten setzt daher eine Auseinandersetzung mit derartigen Vorstellungen voraus (vgl. Kap. 2.5).

Unabhängig davon zeigen aktuelle Männerstudien, dass sich bei der empirischen Untersuchung von Männern eine Vielfalt von „Typen" und individuellen Lebenswegen finden lassen. Gesamtgesellschaftlich betrachtet nimmt die Orientierung an traditionellen Orientierungen ab (vgl. Kapitel 2.2.4). Beim Übergang in die Elternschaft kommt es jedoch oft zu einem deutlichen Bruch mit der beschriebenen Tendenz zu egalitären Rollenbildern. Mit der Gründung einer eigenen Familie „beginnt bei jungen Eltern sehr häufig ein *Prozess der Retraditionalisierung* bisheriger Rollenvorstellungen, der zu ungleichen Aufgabenzuweisungen an Frauen und Familie und Beruf führt (…)" (Gille & Sardei-Biermann 2006, S. 13, Hervorhebung durch die Autorinnen). Männer als Väter sind damit in weit stärkerem Maße Erwartungen an die Übernahme traditionell „männlicher" Aufgaben ausgesetzt als männliche Jugendliche oder junge Männer ohne Kinder.

Schließlich soll noch kurz das Thema der männlichen Identitätsentwicklung im Alter aufgegriffen werden, das erst in jüngster Zeit verstärkt in den Blick genommen wird. Wie die Männergesundheitsberichte belegen, die 2004 in Österreich und 2010 in Deutschland erschienen sind, sorgen viele Männer nicht gut für sich selbst, neigen dazu, ihre Gesundheit zu vernachlässigen und missachten Warnsignale ihres Körpers (BMSG 2004, Bardehle & Stiehler 2011). Das mangelhafte Gesundheitsverhalten von Männern wird mit den problematischen Auswirkungen traditionell „männlicher" Orientierungen in Verbindung gebracht, in denen Schwäche, Empfindlichkeit und Schmerz nur wenig Platz haben. Dies kommt insbesondere zum Tragen, wenn Männer älter werden und weniger in der Lage sind, den Ansprüchen einer leistungsorientierten Arbeitswelt zu genügen.

Dies ist auch für das hier betrachtete Feld der Kinderbetreuung relevant. Röseke (2011) meint, dass gerade die oft vereinzelt tätigen Männer besonders unter Druck stehen, im Frauenteam „ihren Mann zu stehen". Männer können den an sie gerichteten Erwartungen jedoch nur bedingt entsprechen. Dies gilt „erst recht dann, wenn (ein Mann) mit dem Alter vorübergehend oder längerfristig Leistungs- und Ausdauereinbußen erlebt und sich den

bestehenden Ansprüchen von Kindern, Kollegen/innen und Eltern nicht wie gewohnt stellen kann“ (Röseke 2011, S. 35). Ein Verständnis von männlicher Identität als lebenslanger Entwicklungsaufgabe kann an dieser Stelle bedeuten, selbstbewusst mit Schwäche umzugehen und eine geringer werdende Leistungsfähigkeit in das eigene Selbstbild als Mann zu integrieren.

Männlichkeit aus psychoanalytischer Sicht

In der Psychoanalyse, deren Deutungs- und Interpretationsweisen bei der tiefenhermeneutischen Auswertung biografischer Interviews in dieser Studie eine Rolle spielt (s. Kapitel 1), ist die Frage der Geschlechtlichkeit von grundlegenderer Bedeutung als vielleicht in jeder anderen psychologischen Entwicklungstheorie.

Freilich bot sich die klassische psychoanalytische Entwicklungslehre bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein als eine „implizite“ Männlichkeitstheorie dar – weil sie von der männlichen als der Richtschnur menschlicher Entwicklung ausging. Die Entwicklung der Mädchen und Frauen geriet dabei leicht außer Sichtweite beziehungsweise zu etwas Defizitärem. Dieser Sichtweise wurden aber gegen Ende des 20. Jahrhunderts durch namhafte VertreterInnen einer genderreflektierten und auch einer feministischen Psychoanalyse vielfältig andere Herangehensweisen entgegengesetzt (vgl. insbesondere Benjamin 1993, 1994; Chodorow 1994, Rohde-Dachser 1991, etwas später Rendtorff 2003 u.a.m.), die diesem Defizit weitgehend Abhilfe verschafften.

Zwar ist die Entwicklungstheorie von Freud an also an der männlichen Entwicklung orientiert. Gerade in dieser impliziten „Verallgemeinerung“ männlicher als menschlicher Entwicklung liegt aber auch deren Unschärfe und Fehlerhaftigkeit auch der Erklärung der männlichen Entwicklung. Dies führt zu einer Situation, in der wir – in Anlehnung an Rohde-Dachser (1991) – von der Psychologie des Mannes eigentlich *als „dunklem Kontinent“* sprechen müssen. Dieser dunkle Kontinent scheint auch heute noch nicht zufriedenstellend und ausreichend erhellt zu sein.

Was aus psychoanalytischer Sicht jedenfalls *nicht* möglich ist, ist die Zweigeschlechtlichkeit (freilich nicht dichotom oder hegemonial, sondern in einer großen Variabilität gedacht) und die körperliche Dimension der Geschlechtlichkeit (faktisch, symbolisch und metaphorisch gedacht) außer Acht zu lassen. Diese Dimension des Körperbildes und seiner psychischen Bedeutung wird aus Sicht der neueren psychoanalytischen Entwicklungstheorien in vielen pädagogischen und soziologischen Ansätzen eher vernachlässigt (vgl. Dammasch 2010, S. 311). Selbstverständlich müssen dabei „Mann“ und „Männlichkeit“ ständig in ihrem Gewordensein und in ihrer kulturellen und diskursiven Performanz gesehen und reflektiert werden. Und es müssen – insbesondere in einer Studie wie dieser, die den Wert von Männern als erzieherische Bezugspersonen betont – stets die historisch gewordenen Praxen von Männern analysiert und gleichzeitig schon wieder hinterfragt und durch gegenläufige Praxen konterkariert werden (vgl. Marschik & Dorer 2001, S. 13f.).

Aus psychoanalytischer Perspektive spielen also die Sicht auf den Körper, auf seine Differenz, auf das Geschlecht der Eltern, auf die Phantasien, die sich über diese Zugehörigkeit auftun, auf die internalisierten Vater- und Mutterbilder, auf die wahrgenommenen

Praxen der Vertreter des jeweiligen Geschlechts in Entwicklung und Sozialisation[1] unzweifelhaft bedeutsame Rollen. Und wie andere Faktoren, die unsere Entwicklung entscheidend prägen (soziale Herkunft, regionale Besonderheiten und Traditionen usw.), will auch diese „Besonderheit" – nicht in biologisch-naturalistischer, essentialistischer Festlegung, aber als Sozialisationsfaktor für das Aufwachsen – berücksichtigt werden oder, wie Diamond es kürzlich formuliert hat: „Das, was der Junge aus seiner Anatomie macht, ist ausschlaggebend für das Schicksal seiner Männlichkeit" (2010a, S. 336).

Junge- und Mann-Werdung hat in unserer nach wie vor oft durch eine Höherbewertung des „Männlichen" geprägten Gesellschaft nicht zuletzt aufgrund der überragenden Rolle der in den allermeisten Fällen weiblichen primären Bezugspersonen einige besondere charakteristische Entwicklungsmerkmale, die Mädchen in den meisten Fällen nicht oder anders erleben. Schon das Gewahrwerden „Ein Bub!" löst in den Bezugspersonen (bei der um sich greifenden Pränatal-Diagnostik oft schon vor der Geburt!) ganz bestimmte Erwartungen und fantasierte Beziehungsangebote aus. Nehmen wir die Ergebnisse der neueren Kleinkindforschung (vgl. u.a. Dornes 2006) hinzu, wonach die Eltern Mädchen und Buben allein schon wegen ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Entwicklung in unterschiedlicher Weise behandeln, versorgen, pflegen, binden usw., dann wird klar, dass hier geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen und Zuschreibungen entstehen, die wiederum bestimmte Reaktionen auf Seiten der Kinder herausfordern.

Jungen entdecken für sich nach einer gewissen Zeit die Differenz zum Primärobjekt Mutter und müssen sich – im Vergleich zu Mädchen – von dieser Einheit und Gemeinsamkeit mit der Mutter grundlegender verabschieden. Dabei spielt ein möglichst präsenter Vater, der als Alternative zur Mutter, als interessantes identifikationstaugliches Objekt, als neue Herausforderung und als „Anderer" ins Leben des Säuglings tritt, eine wichtige Rolle. Er wird, wie Blos (1990) es ausführlich analysiert, zu einem dyadisch-triadischen Partner, der die Abwendung und Ablösung vom Primärobjekt ermöglicht und erleichtert. Die Identifikation mit diesem Alternativ-Objekt (die es auch, aber anders für das Mädchen gibt), insbesondere auch die anlehnend-zärtliche Nähe zum Vater – nach Freud: der „negativ-ödipale" Komplex (vgl. Aigner 2002) – bedeuten den ersten Schritt des Kindes in Richtung „Männlichkeit" (in all ihrer Unterschiedlichkeit). Es kommt zu einer „homoerotischen identifikatorischen Liebe" (Benjamin 1993), die auch einen Anfang des Dazugehörig-Seins zum idealisierten Mann-Vater-Geschlecht als eigene „Geschlechtsgewissheit" darstellen kann. Dieser Vater spiegelt auch die Differenz von der Andersheit (Weiblichkeit) der Mutter in positiver Weise (vgl. Dammasch 2010).

Der *Vater* ist in den neueren psychoanalytischen Entwicklungstheorien für den Knaben lange vor Eintritt in ödipales Begehren und Besitzdenken eine bedeutende Bezugsperson (wie ja auch die Bindungsforschung mittlerweile die Gleichrangigkeit früher Bindungen zwischen Kindern und Männern herausgearbeitet hat; vgl. Seiffge-Krenke 2010). Dabei geht es nicht um die Tradierung ganz bestimmter „männlicher" Identifikationsangebote, die

1 Mertens (1994, S. 21) plädiert in diesem Zusammenhang für eine „Sozialisationstheorie des Ödipuskomplexes", die soziale Dynamiken und Verhältnisse zu beachten und damit neben der entwicklungspsychologischen eine sozialisationstheoretische Dimension einzubeziehen hat. Ödipuskomplex ist damit nicht gleich Ödipuskomplex!

natürlich kulturspezifisch eingeschrieben sind, sondern es geht um das „Andere“ als die Mutter – und dies in all seiner Verschiedenheit.

Schon Mertens (1994), der ausdrücklich von einer „Sozialisationstheorie des Ödipuskomplexes“ spricht (S. 21), hat darauf hingewiesen, wie sehr bei der gesamten, geschlechtsspezifisch besonders bedeutsamen ödipalen Entwicklung auf die Sozialisationsebene zu achten ist: das heißt, wie sehr die Wirksamkeit ödipaler Beziehungen von der konkreten sozialen Gestalt der ödipalen Objekte, der Schichtzugehörigkeit der Eltern, der eigenen Elternimagines der Eltern, der Präsenz der Elternfiguren in physischer und psychischer Hinsicht usw. abhängig ist. Es gibt also – abseits der triebhaften Grundstrukturen – nicht „die“ ödipale Lösung und damit auch nicht „die“ Verinnerlichung männlicher oder weiblicher Strukturen in diesem Prozess, sondern jeweils unterschiedliche Lösungen, allerdings entlang einer mehr oder weniger zufriedenstellend empfundenen Geschlechterzugehörigkeit und Geschlechtsidentität.

Eine so verstandene Geschlechtsidentität mit ihren jeweils männlichen und weiblichen Anteilen ist dann durch eine in ein bestimmtes Körperbild „eingravierte“ Geschlechtlichkeit gekennzeichnet, allerdings im günstigsten Fall nicht starr, sondern von der „Fähigkeit getragen, zwischen männlichen und weiblichen Interaktionsmustern flexibel hin und her changieren zu können“ (Dammasch 2010, S. 310). Dammasch macht aus klinischer und sozialpädagogischer Erfahrung auch darauf aufmerksam, dass bei Jungen in unserer Kultur – offenbar wegen der geringeren identifikatorischen Nähe von Vätern und Männern – die Geschlechtsidentität stark von der Geschlechts*rollen*identität (im Sinne einer Anpassung an die von der Umwelt angebotenen Rollenmuster) abhängig ist: Burschen meinen, sie müssten diese Identitätsmerkmale durch Äußerlichkeiten und bestimmte als männlich geltende Verhaltensweisen demonstrieren, um sich ihrer Identität sicher zu sein (ebd, S. 311 f.). Dies gilt besonders für unsicher gebundene Jungen, die ganz besonders zu männlich-aggressiven Verhaltensstilen neigen (vgl. Blossfeld, Bos et al. 2009, zit. n. Dammasch 2010 ebd.). Auch besonders herrisches und hypermotorisches Verhalten (als Geschlechtsrollenidentität) kann seine Ursache in einer unsicheren Geschlechtsidentität haben, wie Hopf (2009) am Beispiel vaterlos aufwachsender Jungen, die damit unbewusst ihre Nähe zur Mutter abwehren wollen, gezeigt hat (S. 42).

Eine besondere Rolle spielen zur Findung der Geschlechtsidentität (als innerer Sicherheit des Geschlechts und seiner Verhaltensrepräsentanz), deren bisher erreichter Stand durch die nun folgenden Reifungsschritte ins Wanken geraten und viele Fragen aufwerfen kann, auch aus psychoanalytischer Sicht die Zeit der Pubertät und Adoleszenz. Wir unterscheiden dabei Pubertät und Adoleszenz insofern, als wir mit ersterer den eher biologisch-reifungsbedingten Aspekt dieser Entwicklungsphase meinen, mit letzterem Begriff eher den psychodynamisch-psychosozialen Aspekt des Jugendalters.

Die Befassung mit der sexuell nun aktiveren und antriebskräftigeren Physis, der Verlust kindlicher Selbstverständlichkeiten und auch der Wunsch nach Ablösung vom Elternhaus ergeben allenthalben auch Angst und Unsicherheit. Übersteigerte Darstellung weiblicher wie männlicher Attribute soll der Versicherung dienen, in Ordnung und „richtig“ zu sein.

Typisch für die Adoleszenz aus psychoanalytischer Sicht ist, dass vergangene Kindheitskonflikte wieder auftauchen, allerdings in modifizierter Form: weil die Ich-Entwicklung vorangeschritten und das Subjekt damit wesentlich eigenständiger, kreativer

und vielseitiger ist als in Kindestagen, streben Heranwachsende nach eigenen Lösungen dieser Konflikte, was die typischen „aufmüpfigen“ und für Eltern oft schwierigen Eigenbrödeleien der Heranwachsenden ergibt (vgl. Rendtorff 2003, S. 206f.) .

Burschen haben in dieser Zeit aufgrund der stärkeren Akzeleration der körperlichen und geschlechtlichen Entwicklung gleichaltrigen Mädchen gegenüber – wie weiter oben bereits erwähnt – oft den Nachteil eines Entwicklungsrückstandes, was ganz erheblich zu ihrer Verunsicherung beitragen kann. Mädchen hingegen sind oft selbstbewusster (wahrscheinlich auch wegen ihrer meist stärkeren Identifikationsmöglichkeit mit der Mutter) und „erwachsener“ und machen Jungen oft ganz schön Druck, wenn nicht in vielen Fällen sogar Angst. Machohaftes, betont „männliches“ Verhalten, in der Psychoanalyse als „phallisch“ bezeichnet, ist oft das Mittel der Wahl, diese Verunsicherung zu kaschieren. Vielleicht spielt gerade dieses „Phallische“, das der Körper-Metaphorik entspricht (man denke nur an phallische Protzereien Pubertierender), das sich zeigen, wie toll man angeblich ist, das körperlich in Aktion Treten eine gewichtige Rolle in der Entwicklung von „Männlichkeit“.

Zugleich stellt diese Neuauflage kindlicher Konflikte in veränderter Form auch eine „zweite Chance“ der Entwicklung dar, worauf insbesondere Erdheim (1988) hingewiesen hat: die Gesellschaft, in die der männliche Heranwachsende eintritt, prägt ihn daher nicht nur einseitig, sondern es ergibt sich auch die Chance zu Veränderungen, zu neuen Lösungen alter Konflikte. Dies ist auch für das Männerbild und die Geschlechtsidentität, die gerade für Heranwachsende in einem geschlechtsuntypischen Beruf nicht einfach herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten sind, von herausragender Bedeutung.

Verallgemeinernd kann man theoretisch schlussfolgern, dass viele der als „typisch männlich“ bezeichneten Entwicklungsmerkmale wie etwa auch die unterschiedlichen Spielweisen mit vermehrtem Körpereinsatz, das Rangeln, Sich-Messen usw., das bei Jungen – und auch bei männlichen Kindergartenpädagogen – häufiger zu beobachten ist, unter anderem wohl auch mit der schwieriger zu erhaltenden Geschlechtsidentitäts-Sicherung der Jungen zusammenhängen. Dies ist insofern als „männlich“, aber selbstredend nicht als „natürlich männlich“, sondern quasi „kultürlich“ zu bezeichnen, wie wir es mit dem Begriff der kulturellen Männlichkeit auszudrücken versuchen.

Dabei sind aber nicht nur der Vater oder männliche Identifikationsfiguren und Anreger bedeutsam, sondern auch die Mutter, die diesen „anderen“, kulturell „männlich“ gezeichneten Habitus der Jungen auch spiegeln und unterstützen kann, im ungünstigsten Fall jedoch auch zu entwerten droht. Gelingt der Mutter dieser Anerkennungsakt, öffnet sie dadurch für den Buben auch das Tor zur gegenseitigen Anerkennung, sodass kulturell „weibliche“ Anteile von Buben leichter in Richtung einer flexiblen Geschlechtsidentität integriert werden können.

So macht auch Diamond (2010a, 2010b) darauf aufmerksam, dass eine psychisch reife Entwicklung der männlichen Geschlechtsidentität nicht – wie es oft geschehen ist – in einer radikalen Abgrenzung und Entidentifizierung von der Mutter garantiert ist, sondern – bei vorübergehenden Distanzierungsbedürfnissen der Buben – in einer „progressiven Differenzierung“, die flexibel mit väterlichen und mütterlichen Identifikations-Anteilen umzugehen weiß (S. 350 f.). Auf die körperliche Dimension und Metaphorik gemünzt hieße das, dass jeder Junge zu seinen notwendigen „phallischen“, vorwärtsstürmenden Antrieben in seiner inneren Welt auch die genitalen Aspekte der kulturell „weiblichen“, inneren Welt intergieren können sollte, um „ganz“ zu werden, wie Diamond das ausdrückt (2010a, S. 360).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass Männlichkeit aus psychoanalytischer Sicht das Ergebnis eines bio-psycho-sozialen Entwicklungsprozesses ist, in den auf der Grundlage triebtheoretischer Voraussetzungen der Entwicklung maßgeblich förderliche und heilsame Aspekte der Mutter- und Vateridentifikation eingehen, die wiederum sozialisationstheoretisch gefasst werden müssen. Väterlichkeit ist nicht gleich Väterlichkeit, ebenso wenig wie Mütterlichkeit immer das Gleiche transportiert, sondern beides muss als gesellschaftlich geprägtes Konstrukt verstanden werden. Die Grundlage einer zufriedenstellenden, Sicherheit schaffenden und damit bewusst oder unbewusst nicht gegen das andere Geschlecht gerichteten männlichen Geschlechtsidentität ist die Integration „männlicher“ wie auch „weiblicher“ Anteile, um die es in von in von hegemonialer Männlichkeit (siehe unten) geprägten Kulturen nicht immer zum Besten bestellt ist.

Dies kommt in unserer Kultur nicht nur in einer viel diskutierten Vaterproblematik zum Tragen, sondern auch in der Frage, wie Männer insgesamt und besonders in der öffentlichen Erziehung für Buben und natürlich auch für Mädchen zur Verfügung stehen, worum es in dieser Studie und besonders in der psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Teilstudie ja geht.

2.2.3 Männlichkeit als soziokulturelles Konstrukt

Weitgehend unabhängig von der psychologischen und der psychoanalytischen Geschlechtertheorie hat sich die sozialwissenschaftliche Genderforschung entwickelt. Ausgehend von der feministischen Frauenforschung wird dabei seit etwa zwei Jahrzehnten auch Männlichkeit zum Gegenstand theoretischer und empirischer Arbeiten. Inzwischen kann von einer zunehmend differenzierten Männerforschung gesprochen werden. Dabei wird oft auf die Konzepte der *hegemonialen Männlichkeit* nach Connell sowie des *männlichen Habitus* nach Bourdieu (1987, 2000) zurückgegriffen, die auch für unsere Studie hilfreiche Erklärungsansätze ergeben können. Beide Konzepte gehen grundsätzlich von der Prämisse einer patriarchal strukturierten Gesellschaft im Sinne männlicher Hegemonie aus. Erwähnt wird schließlich das Konzept von *Männlichkeit als Bewältigungsmuster*, das insbesondere für das Verständnis von Krisen und Brüchen in den Lebensläufen von Pädagogen hilfreich sein kann.

Männlichkeiten und Geschlechtersysteme

Das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* von Connell (1995a, 1995b, 1999, 2005) hat sich im letzten Jahrzehnt zu einem der am meisten verbreiteten Konzepte der kritischen Männerforschung entwickelt. Der Ausgangspunkt von Connells Männlichkeitskonzeption ist neben der generellen Tendenz zum Ausschluss bzw. der Unterordnung von Frauen der Blick auf Geschlechtersysteme und die mit ihnen verbundenen verschiedene Muster von Männlichkeiten. „Über Männlichkeit als ein und dasselbe Wesen quer durch die Unterschiede von Ort und Zeit zu reden, bedeutet einen Abstieg ins Absurde“, schreibt Connell (1995a, S. 30). Connell differenziert stattdessen zwischen unterschiedlichen Männlichkeiten, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen.

Connell versteht Männlichkeit „als eine Konfiguration von Praxis“ und damit „ihrem Wesen nach eine soziale Konstruktion“ (1995b, S. 67). Das in einer Gesellschaft kulturell maßgebliche, dominierende Muster von Männlichkeit wird als *hegemoniale Männlichkeit* gesehen. Diese ist durch die Dominanz über Frauen und Abwertung von Weiblichkeit gekennzeichnet, aber auch durch Hierarchieverhältnisse unter Männern, Kontrolle, Wettbewerb und Kampf. Dies charakterisiert z.B. die Strukturen im Jungen- und Männersport oder in technischen Arbeitsfeldern. Neben der hegemonialen Männlichkeit gibt es Formen *untergeordneter Männlichkeit*, für die nach Connell im europäisch-amerikanischen Kulturraum die Männlichkeit von Schwulen das wichtigste Beispiel darstellt. Connel spricht weiter von *marginalisierter Männlichkeit*, die sozial niedriger gestellte Gruppen wie z.B. ethnische Minderheiten entwickeln. Diese haben einige Züge mit der hegemonialen Männlichkeit gemein, genießen aber gesellschaftlich keine Autorität.

Männlichkeiten, die nicht der in einer Gesellschaft dominierenden Form hegemonialer Männlichkeit entsprechen, werden abgewertet. Dies kann z.B. alternative Männlichkeitsbilder wie „Softies“ oder Hausmänner betreffen (vgl. Cremers 2007, S. 43), in unserer Gesellschaft aber auch den traditionellen „Patriarchen“ z.B. aus dem türkisch-kurdischen Kulturkreis, dessen autoritäres Selbstverständnis als „Herr der Familie“ von der gesellschaftlichen Mehrheit als unangemessen und unzeitgemäß angesehen wird.

Auf der anderen Seite gibt es Männer, die sich vom hegemonialen Männlichkeitsbild distanzieren, aber dennoch von einer generellen Dominanz und gesellschaftlichen Höherbewertung von Männern profitieren; hier spricht Connell von *komplizenhafter Männlichkeit*. Dass die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse Männer unabhängig von ihrer persönlichen Orientierung bevorzugen, lässt sich als *patriarchale Dividende* bezeichnen.

Wesentlich für dieses Verständnis ist, dass Männlichkeit nicht als an eine Person gebunden gesehen wird, sondern als ein soziales Muster im Kontext von Beziehungen. Diese sind wiederum entscheidend durch Institutionen geprägt, in denen Menschen sich begegnen. Die vergeschlechtliche „Strukturierung von Beziehungen nach bestimmten Mustern innerhalb einer Institution kann als *Geschlechtersystem* (gender regime) der Institution bezeichnet werden“ (Connell 1995b, S. 65). Welches Verhalten von Männern oder Frauen jeweils erwartet, als wünschenswert bezeichnet oder auch als unangemessen abgelehnt wird, hängt vom Geschlechtersystem der jeweiligen Institution ab. Männlichkeit ist damit „in dieser Struktur institutionalisiert und zugleich ein Aspekt des individuellen Charakters oder der Persönlichkeit“ (S. 68).

Nachdem das Konzept der hegemonialen Männlichkeit in der sich ausdifferenzierenden Männerforschung große Verbreitung gefunden hat, wurde es zwischenzeitlich auch deutlich kritisiert (differenziert von Dinges 2005, eher polemisch von Stiehler, 2007). Für ein Verständnis von Geschlechterverhältnissen im Elementarbereich kann es aber hilfreiche Ansatzpunkte liefern.

So fallen zunächst die Besonderheiten des Geschlechtersystems Kindergarten ins Auge. Während in vielen staatlichen Entscheidungsgremien, in technischen Berufen oder auch im höheren Schulwesen nach wie vor Männer dominieren, überwiegen in Einrichtungen für kleinere Kinder wie Kindergärten und Volksschulen Frauen. Dies hat zur Folge, dass hier andere Aspekte von Männlichkeit gefragt sind als z.B. in typischen „Männerberufen“ (Rohrmann & Thoma, 1998). Der Kindergarten lässt sich als „weiblicher Raum“ charakterisieren, was sich in der Sozialisation der weiblichen Beschäftigten, in der räumlichen Ge-

staltung, der materiellen Ausstattung und in den pädagogischen Angeboten und Reaktionen der Mitarbeiterinnen ausdrückt. Rohrmann & Thoma sprechen pointiert vom „Garten der Frauen“ (ebd, S. 112).

Bezogen auf männliche Fachkräfte lässt sich fragen, welche Formen von Männlichkeit sie im beruflichen und außerberuflichen Kontext ausbilden. Welchen Stellenwert hat die Männlichkeit von männlichen Kindergartenpädagogen im Kontext hierarchischer Verhältnisse unter Männern? Und inwieweit profitieren sie als Männer in einem von Frauen dominierten Bereich von einer „patriarchalen Dividende“?

Der männliche Habitus

Ein weiteres Konzept, das in der neueren sozialwissenschaftlichen Männerforschung vermehrt aufgegriffen wird, ist das Konzept des sozialen Habitus von Bourdieu (1987, 2000). Wie Connell sieht Bourdieu die Konstruktion von Männlichkeit als in der sozialen Praxis verankert an. Bordieu betrachtet dabei über die Ebene der Einstellungen hinaus auch die unbewusste Ebene körperlich angeeigneter und „eingeschriebener“ Haltungen. Mit den Worten von Brandes (2002a) „ist der Habitus Ausdruck einer dauerhaften Formung des Körpers und der Umgangsweise mit ihm unter den Bedingungen jeweils besonderer gesellschaftlicher Praxisformen und Lebensumstände“ (S. 13). Der Habitus ergibt sich aus einer Anpassung von Dispositionen, Verhaltensmuster und Einstellungen einer Person an das jeweilige soziale Umfeld. Dazu gehören auch körperliche Haltungen, Gesten und Mimik, in denen soziale Werte, Perspektiven und Lebenslagen zum Ausdruck kommen. In diesem Sinne lässt sich der ‚männliche Habitus‘ als verkörperte männliche Praxis verstehen.

Brandes (2002a, 2002b) hat das Konzept des männlichen Habitus weiter ausgearbeitet und auf verschiedene konkrete Themenstellungen übertragen. Dabei unterscheidet er zwischen männlichem Habitus, männlicher Identität und Einstellungen zu Geschlechterfragen. Er stellt dabei Verbindungen zur Psychoanalyse, zur konstruktivistischen Genderforschung sowie dem oben beschriebenen Ansatz von Connell her. Als den großen Vorteil des Habituskonzepts sieht er die „Verbindung von Körperlichkeit und Gesellschaftlichkeit sowie Individualität und Kollektivität“ (Brandes 2002b, S. 9). Im Zusammenhang mit unserer Forschungsarbeit ist insbesondere seine Studie zu „Männern in einem Frauenberuf“ erwähnenswert, in der Konstruktionen von „Männlichkeit“ in der sozialen Arbeit untersucht werden (in Brandes 2002c).

Das Konzept des Habitus kann auch für die Erforschung der Lebensgeschichte und der Situation männlicher Kindergartenpädagogen hilfreich sein. Auch hier geht es ja um das Verhältnis von gesellschaftlichen Einstellungen zu individuellen Orientierungen sowie nicht zuletzt um die Körperlichkeit, die in den geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen und Interaktionen von Kindern und PädagogInnen einen zentralen Platz einnimmt.

Männlichkeit als Bewältigungsmuster

Lothar Böhnisch (2003, 2004, 2006) hat sich eingehend mit der Frage beschäftigt, in wie weit sich „Mannsein“ und „Mannwerden“ in unserer Gesellschaft soziologisch und sozialpädagogisch auch als Ergebnis spezifischer *Bewältigungsversuche und Bewältigungsmuster* von Lebenserfahrungen und Lebenskrisen im Verlauf der männlichen Entwicklung wie

auch des erwachsenen Mannes beschreiben und verstehen lassen. Dabei verbindet er sozialkonstruktivistische mit psychoanalytischen Ansätzen.

Böhnisch geht von der These aus, dass die moderne Gesellschaft mit ihren technologischen und ökonomischen Entwicklungen gegenwärtig Vergesellschaftungsmechanismen freisetzt, die besonders Männer in ihrer traditionell vermittelten Rolle nachhaltig zu verunsichern in der Lage sind. „Die Wirtschaft braucht die Masse 'Mann' nicht mehr", formuliert er zugespitzt, weil der Verlust oder die Gefährdung von Arbeit und Arbeitsplatz – kraft der geschlechtsspezifisch dominanten Definition der männlichen Rolle in Hinblick auf die Erwerbsarbeit – Männer tendenziell stärker in ihrer Geschlechtsrollenidentität verunsichere und beeinträchtige als Frauen (Böhnisch 2003, S. 50 f.). Frauen hatten in der Vergangenheit bis heute herauf ihre Identität nie in einer vergleichbaren Ausschließlichkeit auf die Arbeitswelt gestützt und hatten durch Mutterschaft und Familie andere Identifikationsmöglichkeiten, als dies für Männer, die sich über die Arbeit definieren, möglich war.

Dadurch kommt es zu Dissonanzen im Bereich der männlichen Sozialisation: ein wichtiger, ja *der* wichtige Teil männlicher Selbstverortung entfällt und Verunsicherung und manchmal auch Prekarität männlicher („freigesetzter") Lebenszusammenhänge werden somit häufiger. Andererseits bleibt aber das „männlich definierte Erwerbsmodell, das auf der privaten Versorgungsarbeit der Frauen aufbaut, …. in der Struktur als dominantes bestehen" (ebd., S. 231). Dies führt zu Dissonanzen und Widersprüchen, auf die Männer unterschiedlich reagieren.

Hier ist es laut Böhnisch notwendig, die „Tiefendynamik" des Mannwerdens und –Seins stärker ins Auge zu fassen. Rein soziologische Überlegungen reichen hier nicht aus, und Böhnisch bemängelt die Vernachlässigung psychologischer und erst recht tiefenpsychologischer Faktoren in manchen konstruktivistischen Ansätzen. In Anlehnung an die Freud'sche Psychoanalyse und die Adlerianische Individualpsychologie (mit Anleihen auch an C.G. Jungs Archetypenlehre) analysiert er die vielfältigen (teils unbewussten) Kompensationsversuche von als minderwertig empfundenen männlichen Eigenschaften – etwa die physiologische Überlegenheit der Frau in der Sexualität – in Form von besonders männlich wirkender Herrschaftsattitüde und „Phallokratie". Das Eingeständnis aber, „dass männliche Macht und männliche Schwäche eng beieinander liegen", begleite Männer ein Leben lang (2006, S. 11). Diese Kompensationsneigung werde in unsicheren Verhältnissen wie den geschilderten nur noch verstärkt.

Wichtig und historisch relativ neu ist in diesem Zusammenhang auch die widersprüchliche Anforderungsstruktur für Männer zwischen Erwerbs- und Familienleben: sie sollen (und viele wollen das auch!) stärker am familiären Leben teilhaben, sind aber von der Erwerbssphäre her massiver unter Druck, als vielleicht jemals zuvor im Kapitalismus. Diese „Doppelmühle", wie wir es nennen könnten, schafft für Männer nicht nur jede Menge alltäglicher Widersprüchlichkeiten, sondern in zugespitzten Lebenssituationen oder Krisen auch einen massiven Entscheidungsnotstand: in dieser Situation – so Böhnisch – werden die mittlerweile relativ weit verbreiteten ausverhandelten egalitäreren Geschlechterarrangements plötzlich wieder hinfällig und viele Männer „regredieren" auf das, was ihnen sozusagen als konventionelle Männlichkeitsmatrix via Tradition und Erziehung mitgegeben wurde: auf Positionen und „Befindlichkeiten", die sie und ihre Umwelt für längst überwunden hielten. „Der Rückfall in die archaisch-körperliche Maskulinität gehört zu solchen unbewältigten und wiederkehrenden Entwicklungsbrüchen, die unter der Decke aufgeklär-

ter Zivilisation schwelen und immer wieder hervorbrechen.“ (2003, S. 163). Die Männer oder männlichen Heranwachsenden wechseln also in krisenhaften Zuspitzungen von belasteten Lebenssituationen zu Habitus-Merkmalen, die „in ihnen stecken“, die also eine „leibseelische Tiefenstruktur des Mannseins“ abbilden (ebd., S. 232).

Das heißt: Identitäts- und Lebenskrisen bei Männern, ausgelöst durch die angedeuteten widersprüchlichen Szenarien, nehmen zu und viele Männer nehmen Zuflucht zu regressiven bis aggressiven Verhaltensweisen, die eigentlich als vergangen geglaubt wurden: es „übermannt“ sie, wie man so sagt (Böhnisch 2003, S. 23). Diese „leibseelischen Tiefenstrukturen“ des Mannseins, die sich durch tiefenpsychologisch-therapeutische und psychoanalytische Erfahrungen belegen lassen, müssten nach Böhnisch mehr beachtet werden, will man Männer in ihrem Verhalten umfassender verstehen (ebd., 23 ff.).

Solche Aspekte männlichen Verhaltens sind also nicht einfach 'nur' anerzogen und einsozialisiert auf immer und ewig, sondern sie sind Elemente eines Bewältigungshandelns, sozusagen situative Formen der Lebensbewältigung in krisenhaft zugespitzen Situationen, in denen die zwischen den Geschlechtern bereits erfolgten Aushandlungsprozesse situativ wieder zurückgenommen werden. Damit greift auch eine rein konstruktivistische Erklärung männlichen (und geschlechtstypischen) Verhaltens zu kurz, weil es – unter Auslassung der geschilderten Tiefendimension – den Aspekt von „Männlichkeit als Bewältigungskonstellation“ (ebd., S. 20) nicht zu fassen bekommt.

Diese Bewältigungsleistungen sind auch nicht mehr an die einst herrschenden geschlechterhierarchischen Muster rückgebunden, feste oder halbwegs stabile Rollenvorgaben sind weitgehend weggefallen. In der Folge muss jeder Mann sozusagen selbst (Individualisierung) schauen, wie er zurechtkommt (Böhnisch 2003, S. 85).

Analoge Phänomene zu dieser Böhnisch'schen Beschreibung konnten wir bei den interviewten und befragten Männern unserer Studie tatsächlich finden: einige davon berichteten mehr oder weniger direkt doch von krisenhaften Phasen ihrer Berufs- oder Ausbildungswahl in Richtung Kindergarten. Und sie „bewältigten“ diese „krisenhafte“, weil doch stark geschlechtsuntypische Entscheidung für diesen traditioneller Weise als Frauenarbeit angesehenen Beruf durch Rückgriff auf als betont „männlich“ geltende Nebentätigkeiten oder Hobbys (Arbeit in einem Motorrad-Laden, bei einem Wachdienst, auf einer Tankstelle usw.), quasi als Rückversicherung ihrer Identität aus der „Tiefendimension“ biografisch erworbener Männlichkeit.

Lothar Böhnischs Konzept der Lebensbewältigung als Verstehensmuster konkreter männlicher Ausdrucksformen ist damit ein Ansatzpunkt, herrschende Männlichkeiten in ihrer Pluralität, Ambivalenz oder auch in ihrem Scheitern und in ihrer Verunsicherung besser verstehen zu lernen.

2.2.4 Männer und Männlichkeit im Spiegel aktueller „Männerstudien“

Zum Abschluss der theoretischen Überlegungen zu Männlichkeit soll noch kurz auf die groß angelegten repräsentativen Männerstudien eingegangen werden, die in den letzten zwei Jahrzenten in Österreich und Deutschland durchgeführt wurden. Hier sind zunächst die Studien von Zulehner & Volz zu nennen, die diese selbst als „Männer-Langzeitforschungsprojekt“ bezeichnen. Auf die vom Familienministerium in Österreich in Auftrag gegebene erste Männerstudie von 1992 (Zulehner & Slama 1994) folgte die bun-

desdeutsche Männerstudie von 1998 als Auftragsprojekt der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands (Zulehner & Volz 1998), die auch in der Fachöffentlichkeit ein breites Echo fand und teils kontroverse Diskussionen auslöste (z.B. Rosowski & Ruffing 2000). Einer zweiten Studie in Österreich (Zulehner 2003) folgte schließlich eine zweite deutsche Studie (Zulehner & Volz 2009).

Während in der ersten Männerstudie hinter der Aussage, ob Österreichs Männer „unterwegs zum neuen Mann" seien, noch ein Fragezeichen stand, sieht die letzte Studie klar „Männer in Bewegung". Tatsächlich ist das Bild aber differenzierter. Die Autoren entwickeln aus ihren Befragungsdaten eine Typologie von Männlichkeit, die sie zwischen den extremen Polen der „traditionellen" und zunächst als „neuen", später als „modernen" bezeichneten Männer einordnen. Dazwischen werden jeweils zwei weitere Typen angesiedelt, die in den verschiedenen Studien jedoch unterschiedlich definiert werden. Zum einen gibt es den „pragmatischen" bzw. „balancierenden" Typ, der traditionelle und moderne Positionen verknüpft. Zum anderen gibt es den zunächst als „Unsicheren", später als „Suchenden" bezeichneten Typ, der sich mit den dominanten öffentlichen Bildern von Männern als dem starken Geschlecht nicht identifizieren kann, aber noch keine eigene Orientierung gefunden hat. Insgesamt belegen die Studien eindrücklich, dass es „den" Mann nicht gibt, sondern unterschiedliche Ausprägungen von Männlichkeit nebeneinander existieren, die einander (auch intrapsychisch) widersprechen und im Lebenslauf unterschiedlich aktualisiert werden können. Als entscheidendes Kriterium moderner Männlichkeit sehen die Autoren die Nähe von Vätern zu ihren Kindern und die aktive Wahrnehmung von Vaterschaft.

Der Vergleich der beiden Österreichischen Studien (1992 und 2002) ergibt ein ein differenziertes Bild. Im Vergleich zu 1992 ist der Anteil der „modernen" Männer in Österreich gestiegen (von 14% auf 23%), der der „traditionellen" Männer dagegen gesunken (24% vs. 17%), die sich ganz auf den Beruf konzentrieren und Familienarbeit als Angelegenheit der Frau betrachten, dagegen von 24 auf 17 % gesunken. Insgesamt sind Österreichs Männer in ihren Einstellungen etwas moderner und partnerschaftlicher eingestellt. Die größte Gruppe stellt allerdings nach wie vor die Gruppe der „Unbestimmten". Gleichzeitig erweisen sich viele geschlechtstypische Muster als relativ stabil. So rangiert bei Vätern Freizeitaktivitäten mit ihren Kindern ganz oben, während typische Haushalts- und Versorgungsaufgaben nach wie vor mehrheitlich den Müttern überlassen bleiben. Gerade unter jungen Männern stellt Zulehner (2003) zudem eine Polarisierung zwischen „traditionellen" und „modernen" Männerbildern und –rollen fest. Er zieht daraus das Fazit, dass Österreichs Männer unter „Modernisierungsdruck" stehen und die Auseinandersetzung mit Tradition und Moderne für das Männer- und Frauenbild eine Schlüsselrolle spielt (S. 26).

Im Vergleich der beiden deutschen Studien zeigt sich, dass in den letzten zehn Jahren drei der vier konstruierten Geschlechtertypen weitgehend stabil geblieben sind. Veränderungen registrieren die Autoren jedoch beim „traditionellen" Typ, der in einigen Aspekten „moderner" geworden ist. So befürworten auch „traditionelle" Männer heute die Berufstätigkeit von Frauen und auch von Müttern, anstatt diesen in erster Linie die Aufgaben in Haushalt und Familie zuzuordnen. Gleichzeitig werden weniger negative Auswirkungen der weiblichen Berufstätigkeit sowohl auf das Kind wie auf die Partnerschaft angenommen. Die neuere Studie spricht daher nurmehr von „teiltraditionellen" Männern (Zulehner & Volz 2009, S. 31).

Deutlicher als die Veränderungen von Männern sind jedoch die auf Seiten der Frauen, für die in den deutschen Studien eine entsprechende Typologie Frauen formuliert wird. So stehen 32% „modernen“ Frauen nur 19% „moderne“ Männer gegenüber. In der jüngsten Altersgruppe (bis 19 Jahre) ist diese Differenz in der aktuellen Studie noch deutlicher ausgeprägt (41% vs. 13%). Zugleich gibt es weit mehr „teiltraditionelle“ Männer als Frauen (27% vs. 14%). Zulehner & Volz (2009) stellen fest: „Die Männer hinken somit in der Modernisierung ihrer Rolle den Frauen nach (…) Frauen scheinen auf dem Weg der Entwicklung der Geschlechterrollen insgesamt weiter voran zu sein. Das erzeugt entweder Druck auf die Männer oder verlangsamt die Entwicklung der Frauen“ (S. 35).

Tabelle 1: Verschiebungen zwischen den „Geschlechtertypen“ im Vergleich der Studien

Österreich	traditionell	pragmatisch	unbestimmt	modern
Männer 1992	24%	23%	39%	14%
Männer 2002	17%	18%	42%	23%
Deutschland	**(teil)traditionell**	**balancierend**	**suchend**	**modern**
Männer 1998	30 %	23 %	29 %	17 %
Männer 2008	27 %	24 %	30 %	19 %
Frauen 1998	25 %	30 %	17 %	27 %
Frauen 2008	14 %	34 %	19 %	32 %

Quellen: Zulehner (2004), Zulehner & Volz (2009). Die Autoren weisen jedoch ausdrücklich darauf hin, dass die Clusterbildungen der einzelnen Studien nicht direkt vergleichbar sind, insbesondere was die Verteilungen der Befragten auf die einzelnen Typen betrifft. So sind die Daten nicht dahingehend zu interpretieren, dass es in Österreich z.B. deutlichweniger traditionelle Männer gebe als in Deutschland. Dies hängt mit den jeweils verwendeten Methoden der Typen- bzw. Clusterbildung zusammen.

Auch die in Deutschland im Kontext der Sinus-Milieustudien durchgeführte Repräsentativerhebung „Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts“ aus dem Jahr 2007 (Wippermann, Calmbach & Wippermann 2009) zeigt als zentralen Befund, dass es „den Mann“ nicht gibt, sondern eine Vielfalt von Identitäts- und Verhaltensmustern. Die AutorInnen identifizieren ein weites Feld gegensätzlicher, bisweilen antagonistischer Haltungen von Männern, die von einer Verhaftung in traditionellen Männlichkeitsentwürfen bis zur Selbstverständlichkeit flexibler Geschlechterrollen reichen. Als ein wesentliches Ergebnis wird festgehalten, dass Gleichstellung heute nicht mehr die Geschlechter, sondern Generationen und Milieus trenne. Etwas salopp (und ohne Bezug auf theoretische Entwürfe oder andere Studien) definieren Wippermann et al. (2009) vier „Haupttypen männlicher Geschlechtsidentität“ und geben prozentuale Anteile für deren Verbreitung in der Bevölkerung an:

- den „starken Haupternährer der Familie“ (23%)
- den „modernen Lifestyle-Macho“ (14%)
- den „postmodernen Mann“ (31%) und
- den „modernen neuen Mann“ (32%).

Für die AutorInnen ist insbesondere der „moderne neue Mann“ familien- und gleichstellungspolitisch von besonderer Bedeutung. Bemerkenswert ist, dass dieser als „neue“ Strö-

mung nicht an den Rändern der Gesellschaft entsteht, sondern sich in der Mitte der Gesellschaft aus der Weiterentwicklung von modernen Rollenbildern entwickelt. Das Profil des so definierten modernen Mannes ist nach Ansicht der AutorInnen wesentlich von Themen der Gleichstellung von Frauen und Männern geprägt.

Die Lebensrealität von Männern (und Frauen) hinkt jedoch hinter den geäußerten Einstellungen hinterher. Es gebe eine oft große Kluft zwischen den geäußerten Einstellungen der Männer und ihrem praktizierten Verhalten. Dies liegt aber nicht unbedingt an mangelnder Bereitschaft, sondern an alltäglichen Strukturen, die Veränderungen behindern. Gleichgestellte partnerschaftliche Arrangements sind keineswegs stabil, erfordern viel persönliche Energie und Unterstützung durch gesellschaftliche Strukturen wie Kinderbetreuung, Teilzeitarbeit oder väterfreundliche Regelungen des Elterngeldes. Hier sehen die AutorInnen die Politik gefordert.

In den letzten Jahren wurden über die genannten „Männerstudien" hinaus etliche zum Teil umfangreiche Erhebungen von Einstellungen von Männern zu Vaterschaft und Familie durchgeführt, auf die hier nur kurz eingegangen werden kann. Bedeutsam auch im Kontext unserer Untersuchung ist das Ergebnis, dass allgemein eine Verschiebung des Vaterschaftskonzepts vom „Vater als Ernährer" hin zum „Vater als Erzieher" festzustellen ist (Fthenakis & Minsel 2002). Etliche Studien belegen den aktiveren Beitrag von Vätern in Familie und Erziehung (vgl. Döge 2007, Deutsches Jugendinstitut 2008). Sie bestätigen aber auch die weiter oben bereits angesprochene Kluft zwischen Einstellung und Verhalten von Vätern (Lange & Zerle, 2008).

In diesem Zusammenhang sind die Kontroversen um die so genannten „Zeitverwendung" von Männern und Frauen erwähnenswert. Nicht selten wird die wiederholt belegte ungleiche Verteilung von Haus- und Erziehungsarbeit als mangelnde Bereitschaft von Männern interpretiert, entsprechende Aufgaben zu übernehmen. Döge & Volz (2004) zeigen auf der Grundlage der Zeitbudgeterhebungen des deutschen Statistischen Bundesamtes jedoch, dass sich insbesondere Väter von Kleinkindern in erheblichem Umfang an der Haus- und Familienarbeit beteiligen. Dies geht in erster Linie auf Kosten der Freizeit. Insgesamt deuten die Ergebnisse auf eine stärker partnerschaftliche Orientierung von Männern hin.

Dennoch zeigen die differenzierten Analysen, dass sich an der klassischen Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen nicht sehr viel geändert hat: „Männer sind fast doppelt so lang mit Erwerbsarbeit beschäftigt wie Frauen, wenden jedoch nur rund zwei Drittel der Zeit für Haus- und Familienarbeit auf, die Frauen hierfür aufbringen" (S. 22). Döge & Volz wenden sich jedoch ausdrücklich dagegen, dies als „Unwillen" von Seiten der Männer zu interpretieren, die sich der Hausarbeit verweigern würden. Vielmehr ist das geringere Engagement von Männern in der Kinderbetreuung „nicht unwesentlich (…) in der Dynamik der jeweiligen Geschlechterbeziehung angelegt" (S. 22, Fußnote 10, vgl. Döge & Volz, 2002).

Ob partnerschaftliche Orientierungen tatsächlich zu mehr partnerschaftlich ausgerichteten Arrangements auch im Alltag führen, hängt entscheidend mit den Partnerinnen zusammen. Egalitär ausgerichtet Väter können ihre Vorstellungen von Vaterschaft dann realisieren, wenn diese mit dejenigen ihrer Frauen in Einklang stehen (Döge 2007, S.29). Dies ist aber keineswegs selbstverständlich. So gaben in einer repräsentative Erhebung des Institu-

tes für Demoskopie Allensbach (2005) viele Männer an, dass sie keine Elternzeit beanspruchten, weil die Mütter die Kinderbetreuung selbst übernehmen wollten (nach Döge, 2007, S. 31); ähnliche Ergebnisse werden aus Schweden berichtet. Laut anderen Studien „nehmen Mütter ihren Stil der Fürsorge und Betreuung zum Maßstab, was zum Rückzug des Mannes aus der Kinderbetreuung führt" (ebd.).

Diese Ergebnisse sind auch für die Untersuchung der Situation von Männern und Frauen in der Kinderbetreuung sehr relevant. Sie zeigen, dass ein Engagement in der Kinderbetreuung nicht nur eine Frage der Bereitschaft von Männern ist, sondern wesentlich von den Einstellungen und der Bereitschaft der *Frauen* abhängt, eigene Haltungen in Frage zu stellen und ein partnerschaftliches Miteinander im Alltag tatsächlich zu realisieren.

2.3 Das Arbeitsfeld Kinderbetreuung

> Kein Beruf aber ist dem weiblichen Geschlecht angemessener als derjenige, der dem Mutterberuf am nächsten kommt, der Beruf der Kindergärtnerin des heranwachsenden Geschlechts.
>
> Henriette Goldschmidt (1911, S. 9; zit. nach Marth, 2005, S. 12)

Kindergärten sind Orte, an denen überwiegend weibliche Fachkräfte die Verantwortung für die Bildung und Erziehung von Kindern übernehmen. Lange Zeit wurde dies kaum hinterfragt, weil davon ausgegangen wurde, dass Frauen einen selbstverständlichen Zugang zu kleinen Kindern haben. Bis heute ist der Kindergarten eine weibliche Domäne. Raumgestaltung, Materialauswahl und Angebote werden in der Praxis fast ausschließlich von Frauen ausgewählt und umgesetzt. Auf allen Hierarchieebenen wird das Arbeitsfeld überwiegend von Frauen dominiert, auch wenn der Männeranteil auf Verwaltungs- und Trägerebene etwas höher ist. Das Gehalt (beider Geschlechter) entspricht dabei bei weitem nicht der geleisteten Tätigkeit.

Anders als im skandinavischen Modell, in dem die Erziehung der Kinder schon länger als Aufgabe der gesamten Gesellschaft gesehen wird, wird in Österreich wie in vielen anderen Ländern immer noch vorrangig die Mutter für die Erziehung verantwortlich gemacht. Dieser ausgeprägte „Maternalismus" scheint nicht nur Auswirkungen auf die Anzahl der männlichen Fachkräfte in der öffentlichen Erziehung zu haben, sondern wird auch mit der weitgehend unzulänglichen Situation der Kinderbetreuung in Österreich in Zusammenhang gebracht (OECD 2006a, Hanifl 1999, Dörfler 2007).

Das folgende Kapitel gibt zunächst einen Überblick über die Geschichte des Arbeitsfeldes und des Berufs der „Kindergärtnerin". Im Anschluss werden die Rahmenbedingungen der Kinderbetreuung in Österreich zusammenfassend dargestellt. Ein Exkurs befasst sich mit dem Einkommen in der Kinderbetreuung. Im letzten Teil werden aktuelle Entwicklungen der Elementarpädagogik in Österreich aufgegriffen, die zeitgleich zu unserer Untersuchung diskutiert wurden.

2.3.1 Die Geschichte des Arbeitsfeldes

Zur Entwicklung des Berufsbildes Kindergartenpädagogin

Die Institution „Kindergärten“ und der Beruf „Kindergärtnerin“ entstanden im frühen 19. Jahrhundert in engem Zusammenhang mit der Entstehung des bürgerlichen Familienmodells (Rabe-Kleberg 2003; Hanifl 1999). Die Wurzeln dafür sind in der im 18. Jahrhundert beginnenden Industrialisierung zu suchen, die mit der Trennung von Privatsphäre und Produktion einher ging. Noch weiter zurückliegend kann der im 17. Jahrhundert entstehende Beruf der Gouvernante, eine eigens im französischen Adel zur Kindererziehung vorgesehene Fachperson, als Ursprung (weiblicher) Berufstätigkeit im Rahmen der Erziehung gesehen werden. Gouvernanten waren gebildete Frauen. Sie waren erwerbstätig in einer Zeit, in der Frauen in bürgerlichen Verhältnissen lediglich die Rolle der Gattin, Hausfrau und Mutter zugestanden wurde. Die höhere Bildung ermöglichte es ihnen, häusliche Erziehung und Unterricht zu ihrem Beruf zu machen (vgl. Hardach-Pinke 1993; Nagel 2000).

Bei der Entwicklung des Kindergartens ging es nach Liegle (2001, zit. nach Beinzger & Diehm 2003, S. 17) weniger um pädagogische, kindbezogene Aspekte, sondern um Anforderungen der sich verändernden Arbeitswelt. Auch Amthor (2003, S. 160) beschreibt die außerfamiliäre Erziehung im Vorschulalter als „Reaktion auf wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Änderungsprozesse“. Im Zuge der Industrialisierung ging es darum, Müttern aus sozialen Unterschichten die Erwerbstätigkeit zu ermöglichen. Ab 1880 wurden nur solche Kinder in die Einrichtungen aufgenommen, deren Mütter einer Erwerbstätigkeit nachgingen (vgl. Marth 2005, S. 11). Auch bei der gegenwärtig in vielen europäischen Ländern stattfindenden Ausweitung des Betreuungsangebotes scheinen Fragen des Arbeitsmarktes und des Wirtschaftsstandortes im Vordergrund zu stehen.

Interessanterweise wurden die ersten Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder im 19. Jhdt. meist von Männern gegründet und geleitet, und mehrere (männliche) Begründer der Kleinkindbetreuung hatten zunächst die Beschäftigung männlicher Pädagogen befürwortetet. Fröbel suchte bei seinem Versuch, den Kindergarten als unterste Stufe des Bildungssystems zu etablieren, zunächst männliche Pädagogen, die seiner Ansicht nach auf dem gleichen Niveau wie Lehrer ausgebildet werden sollten. Er schrieb: „Die Erziehung zur Bildung des Menschen soll nicht nur dem weiblichen Geschlecht übertragen werden, sondern das mehr von außen lehrende männliche Geschlecht gehört nach dem Gesetz des Gegensatzes nicht minder dazu, und seine Mitwirkung zur Bildung muss nicht nur in den Knaben- sondern schon in den Kinderjahren beginnen“ (zit. nach Rabe-Kleberg, 2003, S. 44). Es erscheint als Ironie der Geschichte, dass 170 Jahre später die Frage männlicher Pädagogen zeitgleich mit der Bildungsdiskussion und den Forderungen einer Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau zum Thema wird.

Fröbel gelang es damals nicht, männliche Interessenten für diesen neuen Beruf zu finden. Stattdessen stieß seine Idee auf Begeisterung bei Frauen aus dem gebildeten Bürgertum, die in einer Ausbildung zur Kindergärtnerin eine Möglichkeit für den Zugang zu höherer Bildung und Beruf sahen. Schon nach kurzer Zeit gab es daher nur noch weibliche Betreuerinnen und Pädagoginnen. Allerdings scheiterte der Versuch, den Beruf der Kindergärtnerin auf einem hohen Niveau akademisch zu etablieren. Stattdessen setzten sich die Kräfte durch, die Frauen nur für beschränkte berufliche Tätigkeiten im Sinne sozialer „Lie-

bestätigkeit“ zulassen wollten. Rabe-Kleberg sieht hier den historischen „Beginn des weiblichen Sonderwegs in Ausbildung und Praxis der traditionellen Frauenberufe“ (Rabe-Kleberg, 2003, S. 45).

Neben dem Fröbelschen Modell war eine weitere Wurzel des heutigen Berufsbildes die katholische Ausbildung zur sogenannten „Bewahranstaltschwester“. Die Forschungslage darüber ist nach Amthor (2004 S. 4) allerdings völlig „unbefriedigend“. Bis in die 60er und 70er Jahre hinein wurden Kindergartenpädagoginnen auch als „Schwestern“ bezeichnet. In den ersten Anstalten wurde Wert darauf gelegt, dass die Kinderbewahrerinnen „vor allem (…) ledige oder verwitwete kinderlose Damen waren, die im Familienverband vielfach die Rolle der ‚Tante‘ innehatten und sich meist selbstlos und aufopfernd um die Kinder kümmerten“ (Gary 1995, S.54). Matthäus Hoerfarter, der Gründer der Bildungsanstalt in Kufstein (s.u.), nannte die Kindergartenpädagoginnen „die lieben Tanten, die den Müttern helfend zur Seite stehen“ (ebd, S.54).

Ausgehend von den polarisierten bürgerlichen Geschlechterverhältnissen wurde für soziale und pflegerische Berufe das Ideal einer ‚geistigen Mütterlichkeit’ formuliert. So wurde das Berufsbild der ‚Kindergärtnerin’ als dem ‚natürlichen Wesen’ der Frau entsprechend konstruiert (vgl. Sachße 2003; Rabe-Kleberg 2003). Vor diesem Hintergrund wurde die Ausbildung zur Kindergärtnerin in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht als spezifische Ausbildung für einen ausdifferenzierten Beruf betrachtet. Beispielsweise wurde von Seiten des preußischen Staates noch 1885 die Abnahme von Prüfungen mit dem Argument abgelehnt, dass sich die Befähigung zur Kindergärtnerin einer Prüfung entziehe, weil diese eher in ihrem Gemüte und ihrer Persönlichkeit begründet läge als in ihrem Wissen und Können (Rabe-Kleberg 2003, S. 47).

Insbesondere bürgerliche Frauen fühlten sich von diesem geschlechtsspezifischen Rollenverständnis angesprochen. Die bezahlte Berufstätigkeit in der Kindererziehung wurde vom allgemeinen Deutschen Frauenverein um 1880 als ein wichtiger Schritt zur gesellschaftlichen Teilhabe der Frau angesehen (Amthor 2003, S. 223). Die bürgerliche Frauenbewegung wollte mit dem Begriff der „Mütterlichkeit“ die eigenständigen Kompetenzen von Frauen erfassen. Die „organisierte Mütterlichkeit“ kann als Versuch angesehen werden an der männlichen Kultur teilzunehmen, ohne die weibliche Identität zu verlieren.

Der Beruf der Kindergärtnerin wurde als Beruf des Übergangs für unverheiratete Frauen angesehen; für viele Schülerinnen bildete die Ausbildung eine Vorbereitung auf die Ehe und die Gründung einer eigenen Familie. Die Berufsvoraussetzungen für Kindergartenpädagoginnen beinhalteten oft Eheverbote, übrigens ebenso wie für Lehrerinnen. Diese galten bis in die 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts.

Erst nach dem zweiten Weltkrieg setzte ein verstärkter Wandel hin zu stärkerer Professionalisierung ein. Zusammenhänge zwischen weiblicher Sozialisation und Professionalität wurden und werden seitdem in geschlechtsbezogenen Analysen des Arbeitsfeldes immer wieder thematisiert. Nicht zuletzt wird damit die Notwendigkeit von Selbstreflexion im Rahmen von Aus- und Fortbildung begründet (vgl. Focks, 2002; Musiol, 2002; Rabe-Kleberg, 2003).

Parallel öffneten die Ausbildungseinrichtungen allmählich die Türen für Männer. Im Jahre 1966 waren in Deutschland nur 4 Seminare von insgesamt 122 Ausbildungsstätten für Kindergärtnerinnen für Männer zugänglich (Amthor 2003, S. 423). In den 70er Jahren wurden die meisten deutschen Ausbildungseinrichtungen dann für Männer geöffnet. In

einigen europäischen Ländern begann dieser Prozess noch später. Männliche Fachkräfte und deren subjektive Sichtweisen kamen bis vor kurzem in der Fachdiskussion kaum vor.

Die Entwicklung in Österreich

Um das Jahr 1830 entstanden in Österreich die ersten „Bewahranstalten", die als Armenversorgung verstanden wurden. Sie sollten die Kinder vor Verwahrlosung und Kriminalität bewahren. In der ersten Bewahranstalt unterrichtete auch ein männlicher Lehrer (Baltruschat 1986). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden in fast allen Ländern Österreichs neben den Bewahranstalten Kindergärten nach Fröbels Grundsätzen.

Beim 4. österreichischen Lehrertag 1871 erfolgte die Bildung einer „Sektion für Kindergärten" innerhalb der Berufsvereinigung österreichischer Lehrer. In einer Denkschrift wurde die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer öffentlich anerkannten und gesetzlichen geregelten Kindergartens als „ Grundlage und Unterbau der Schule" dargelegt (Baltruschat 1986, S.19). Das Kindergartenwesen in Österreich fand infolgedessen schon relativ früh öffentliche Anerkennung. Mit dem Ministerialerlass 1872 wurden einheitliche Bestimmungen für die Errichtung und Führung von Kindergärten und die Ausbildung von Kindergärtnerinnen erlassen.

Die Ausbildung konnte neben einem Privatstudium inklusive einer staatlichen Prüfung u.a. an staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten erfolgen, wo sich Lehramtskandidatinnen für den Kindergarten spezialisieren konnten. Von Jahr 1872 bis zum Jahr 1952 war es Lehramtskandidatinnen möglich, das Reifeprüfungszeugnis als Volksschullehrerin mit dem Befähigungsnachweis für Kindergärtnerinnen zu verbinden. Bis zum Jahre 1914 gab es Bildungskurse für Kindergärtnerinnen an einer Reihe von kirchlichen und öffentlichen Lehrerinnenbildungsanstalten sowie an zwei privaten Bildungsanstalten. Während in Graz bereits ab dem Jahr 1873 Kindergärtnerinnen ausgebildet wurden, begann die Ausbildung an der öffentlichen Schule in Innsbruck erst im Jahr 1927.

Im Jahr 1914 wird die Ausbildung auf zwei Jahre erweitert. Wesentlich beteiligt an dieser Entwicklung war die „Berufsvereinigung der Kindergärtnerinnen in Österreich", die ab 1881 eine Verbesserung und Erweiterung der Fachausbildung forderte. Aus den „Cursen" wurden „Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen". Um den Handfertigkeitsunterricht aufzuwerten wurde eine neuer Unterrichtsgegensand eingeführt: „weibliche Handwerksarbeiten".

Ein Standardlehrbuch in den Ausbildungsanstalten (A. Fellner, „Der Kindergarten"), welches auch nach 1914 Verwendung fand, enthält in Ergänzung zu Fröbels Baukästen auch „Spielgaben" für Kleinkinder wie etwa Säbel, Gewehr, Schiebkarren aus Holz, Schaufeln usw. zur Beschäftigung im Garten. Diese auch als „typisch männlich" gesehenen Spielgeräte sind inzwischen zum großen Teil aus den Kindergärten verschwunden.

Im Jahr 1962 erfolgte mit der Neuregelung des Schulwesens durch das Schulorganisationsgesetz die Verselbstständigung der Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen als mittlere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung mit vierjähriger Ausbildungszeit. Der Lehrplan beinhaltete 20 Fächer, darunter „Werkerziehung" und „Mädchenhandarbeit" (Baltruschek, S. 65). Die Berufsbezeichnung war nach wie vor nicht geschlechtsneutral. Es handelte sich um Mädchenschulen. Die folgende Tabelle zeigt den rasanten Anstieg der Anzahl an Schulen und an Schülerinnen im Zeitraum 1963/64 bis 1984/85.

Tabelle 2: Schülerinnen an Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen 1963–1984

Schuljahr	Schulen	Klassen	Anzahl Schülerinnen
1963–64	17	44	1278
1973–74	21	126	3868
1984–85	27	157	3815

Die Kindergartenbewegung der 1970er und 80er Jahre – die ersten Männer

Die Kindergartenbewegung der 70er und 80er Jahre wurde maßgeblich von der Frauenbewegung angetrieben (Beinzger & Diehm 2003, S. 14). Es ging um Emanzipation und gleichberechtigte Teilhabe von Frauen an Politik, Bildung und Beruf. Die Kinderladenbewegung, die vornehmlich in Deutschland, aber auch in Wien Fuß fasste, stellte die Verbindung von „Mütterlichkeit" und „frühkindlicher Erziehung" in Frage. Mütter und auch Väter schlossen sich zusammen und gründeten Elterninitiativen. Nach ihrem Selbstverständnis sollten Väter und Mütter eine möglichst gleichwertige Verantwortung in der Arbeit und in der Kindererziehung übernehmen. Waren die ersten Kinderläden vor allem von StudentInnen gegründet, wurden ab Mitte der 70er Jahre zunehmend berufstätige Eltern und Alleinerziehende aktiv (vgl. Rothbacher-Stastny 2007).

In dieser Phase sind erstmals engagierte Männer in der Kinderbetreuung zu finden, die in Eigenregie Kindergruppen mitgründeten und sich an der Erziehungsarbeit im Kindergarten beteiligten. Manche von diesen „Pionieren" sind heute noch tätig, die meisten sind in andere Berufe gewechselt. Es gibt Beispiele von Kindergärten, in denen anfangs gleich viele Männer und Frauen arbeiteten und in denen im Jahr 2008 keine Männer mehr tätig sind.

Durch die 7. Schulorganisationsnovelle von 1982 wurden Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik mit einer Ausbildungsdauer von 5 Jahren geschaffen, die mit einer Reifeprüfung, die zugleich die Berufsbefähigung ist, abgeschlossen wird. Damit war auch die Hoffnung verknüpft, dass „der Beruf des Kleinkinderziehers nicht nur eine Domäne der Frauen bleibt" (Baltruschat 1986, S. 72). Die Berufsbezeichnung „Kindergärtnerin" wurde erstmals geschlechtsneutral formuliert und geändert in „Kindergartenpädagoge und Kindergartenpädagogin". Die neue Berufsbezeichnung veränderte allerdings nicht die Aufnahmeverfahren an den Bildungsanstalten, die großteils nach wie vor männliche Interessierte ausschloss. Dies erfolgte mit Verweisen auf die fehlende sanitäre Ausstattung, auf die Unmöglichkeit mit diesem Gehalt eine Familie ernähren zu können und ähnliches.

Bis Ende der 80er Jahre wurden in vielen Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik keine Männer aufgenommen. An anderen waren schon Anfang der 80er Jahre männliche Schulanfänger zu verzeichnen (Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Klagenfurt) Doch auch heute noch gibt es Bildungsanstalten im ländlichen Raum, an denen ausschließlich Mädchen und Frauen unterrichtet werden, wie etwa an der Schule der barmherzigen Schwestern in Zams im Tiroler Oberland.

Von den 29 Ausbildungseinrichtungen in Österreich werden 11 von der katholischen Kirche erhalten. Die konfessionellen Ausbildungseinrichtungen können auf eine lange, teils 100jährige Geschichte zurückblicken, während die öffentlichen Schulen im Wesentlichen erst in den 70er Jahren gegründet wurden (BAKIP Linz, Oberwart usw.). Die konfessionel-

len Schulen waren bis in die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts hinein von Orden geführte Ausbildungen für Mädchen. Auch die staatlichen Schulen haben z.T. eine Tradition als „Mädchenschulen". Die BAKIP Amstetten etwa wurde im Jahr 1876 als eine dreizügige Privat-Mädchenvolksschule von Schulschwestern gegründet. Gleichzeitig wurde eine „Kinderbewahranstalt" (Kindergarten) ins Leben gerufen. Ähnliches gilt für andere katholische Bildungsanstalten. Aber auch manche staatliche Schulen wie die BAKIP Oberwart entwickelten sich aus einer Mädchenschule heraus: sie wurde im Jahre 1971 als Expositur der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe eröffnet.

Von diesen Beispielen hebt sich die BAKIP 21, die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Stadt Wien, deutlich ab. Sie wurde 1924 als „Städtische Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen und Kindergärtner" (Stadt Wien) gegründet und ist gegenwärtig die führende Ausbildungsinstitution für Pädagoginnen und Pädagogen der Kindergärten der Stadt Wien. Die Erwähnung der männlichen Bezeichnung „Kindergärtner" bereits zu Anfang des vorigen Jahrhunderts kann im Vergleich zu den anderen Ausbildungseinrichtungen als sensationell bezeichnet werden. Vielleicht ist dies einer der Faktoren für den in im Österreich Vergleich hohen Anteil männlichen Personals in Wiener Kindertagesheimen.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Ausbildung an der BAKIP bis in die heutige Zeit hinein oft unreflektiert im Kontext traditioneller weiblicher Sozialisation wahrgenommen wird. Die langjährige Leiterin einer größten Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik in Österreich mit rd. 600 Schülerinnen stellt fest, dass in den Herkunftsfamilien ihrer Schülerinnen davon ausgegangen werde, dass dieser Schultyp für ihre Töchter besonders gut geeignet sei, „da dort die Mädchen auch für ihr zukünftiges Leben als Hausfrau und Mutter etwas lernen würden" (Nalis 1999, S 32).

2.3.2 Rahmenbedingungen und Personal

Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich[2]

In Österreich gab es nach der Kindertagesheimstatistik 2009/2010 8.075 institutionelle Einrichtungen zur Betreuung und Bildung von Kindern (Kindertagesheime); davon waren 4.887 Kindergärten, 1.117 Kinderkrippen, 1.186 Horte und 885 altersgemischte Betreuungseinrichtungen (Statistik Austria 2010). In Krippen (Krabbelstuben) werden Kinder ab dem Alter von 8 Wochen aufgenommen und bis zum Kindergartenalter betreut. Kindergärten sind Einrichtungen, die der Erziehung von Kindern ab dem 3. Lebensjahr dienen, in Horten werden Schulkinder betreut. Die zahlenmäßig bedeutsamste Einrichtung sind die Kindergärten: In ihnen wurden 2009/2010 209.001 Kinder von insgesamt 309.401 in der Kindertagesheimstatistik erfassten Kinder betreut.

Die meisten drei- bis sechsjährigen Kinder besuchen inzwischen den Kindergarten: Die Kinderbetreuungsquote – der Anteil der in Kindertagesheimen betreuten Kinder gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung – liegt heute bei 88,5%. Im letzten Jahrzehnt hat

2 Die Daten in diesem Abschnitt wurden nach Abschluss der empirischen Arbeiten aktualisiert. Für die umfangreichen statistischen Analysen in der ersten Projektphase, die in Kapitel 3 dargestellt werden, wurden dagegen die Daten der Statistik Austria für das Kindergartenjahr 2007/2008 herangezogen.

zudem insbesondere die Zahl der Krippen stark zugenommen, allein in den fünf Jahren zwischen 2002/2003 und 2007/2008 um 39,4%. Die Betreuungsquote der 0- bis 2-Jährigen ist in den vergangenen Jahren stetig angestiegen und liegt aktuell bei 15,8%. Im selben Zeitraum stieg auch die Zahl der Horte um 26,1%.

Fast zwei Dritteln der Kindertagesheime werden von Gemeinden erhalten. Von den privaten Betreuungseinrichtungen wird mehr als die Hälfte von Vereinen und knapp ein Drittel von kirchlichen Organisationen geführt. Der Rest verteilt sich auf Einrichtungen, die von Betrieben, Privatpersonen oder sonstigen Stellen erhalten werden. Insgesamt waren in den Kindertagesheimen in Österreich im Jahre 2009/2010 etwa 46.500 Personen beschäftigt, die meisten davon in Kindergärten (rd. 31.000) (Statistik Austria, 2010).

Rechtliche Zuständigkeiten für das Kinderbetreuungswesen

Das Kindergartensystem wurde im Jahre 1962 zur Landessache erklärt und damit zur Angelegenheit der Bundesländer. Somit ist das österreichische Kindergartenwesen nahezu vollständig dezentral geregelt, sowohl Gesetzgebung und Vollziehung als auch Organisation und Finanzierung liegen in der der Verantwortung der Bundesländer (OECD 2006b, S. 15). Seit einiger Zeit gibt es Bestrebungen, das Kindergartenwesen mehr als Bildungseinrichtung zu verstehen und die Gesetzgebung dem Bund zu übertragen (vgl. Kap. 2.3.4). Auf der Ebene der Ministerien ist das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur für das Kindergarten- und Hortwesen zuständig[3]. Es ist verantwortlich für die rechtlichen Grundlagen (Schulorganisation, Schulunterrichtsgesetz, Rahmenlehrpläne etc.), für die Bereitstellung der finanziellen Mittel zur Ausbildung von Kindergartenpädagogen und für die Weiterbildung des Lehrpersonals an den Ausbildungsstätten.

Die fachlichen Anstellungserfordernisse für die von den Ländern, Gemeinden oder von Gemeindeverbänden anzustellenden Kindergärtnerinnen und Erzieher an Horten sind nach Bundes-Verfassungsgesetz Art. 14 Bundessache in der Gesetzgebung über die Grundsätze, Landessache in der Erlassung von Ausführungsgesetzen und der Vollziehung. Die pädagogische und personelle Zuständigkeit für den vorschulischen Bereich liegt in Österreich damit hauptsächlich bei den neun Bundesländern. Kindergärten und Krippen unterliegen in allen Bundesländern den länderspezifischen Kindergartengesetzen.

Für *Kindergruppen*, also von Elterverbänden selbstorganisierten Kinderbetreuungseinrichtungen, gibt es gesonderte gesetzliche Regelungen. Die Kindergruppen in Wien und Niederösterreich werden durch beinahe idente Tagesbetreuungsgesetze und dessen Verordnungen geregelt. Nach der Wiener Tagesbetreuungsverordnung (Gemeinde Wien 2001, S. 2) sind Kindergruppen „Einrichtungen, in denen Minderjährige bis zum vollendeten 16. Lebensjahr regelmäßig und entgeltlich für einen Teil des Tages in geeigneten Räumlichkeiten betreut und erzogen werden“.

Demgegenüber werden in einigen anderen Bundesländern in Kindergruppen Kinder nur bis zum Eintritt in den Kindergarten (drei bis vier Jahre) betreut. In manchen Bundesländern (z.B. Tirol) gab es bis vor kurzem gar keine gesetzlichen Regelungen. Die finanziellen Förderungen waren allerdings an bestimmte Auflagen gebunden.

---

3 BGBl.Nr. 76/1986 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 6/2007 - BMG, Anl. 2J, Abs. 1.

Im Vergleich zu Regel-Kindergärten sind Kindergruppen durch ein hohes Maß an Elternmitarbeit gekennzeichnet. Die kleine Anzahl von Kindern (durchschnittlich 12 mit 2 BetreuerInnen) erleichtert spontane Aktivitäten und Ausflüge. Ein Teil der Kindergruppen, die in eigenen Dachverbänden organisiert sind, entstammt der Tradition der Kinderlädenbewegung und z.T. der „Antipädagogik“ und setzt sich bewusst von den Regelkindergärten der Gemeinden oder kirchlicher Einrichtungen ab. Der Tagesablauf ist in diesen Einrichtungen oft weniger strukturiert, die Kinder entscheiden weit gehend selbst, womit sie sich beschäftigen und auseinandersetzen wollen. Andere Einrichtungen sind als Reaktion auf einen regionalen Mangel an Betreuungsmöglichkeiten für Kleinkinder entstanden und weniger durch ein alternatives pädagogisches Konzept geprägt.

Personalerfordernisse in Kindertagesheimen

In den einzelnen Bundesländern werden die rechtlichen Bestimmungen zur Personalbesetzung unterschiedlich geregelt (vgl. OECD 2006b S. 31 ff.). Üblicherweise wird eine Kindergruppe von einer ausgebildeten Fachkraft („Befähigungsnachweis“) mit zeitweiliger Mithilfe einer Helferin/eines Helfer betreut. Der „Befähigungsnachweis“ wird seit dem Jahr 1925 durch die Abschlussprüfung zur Kindergärtnerin bzw. Kindergartenpädagogin offiziell erworben (Gary 2006, siehe unten). Das Hilfspersonal wird je nach Bundesland und Träger als „Helfer/Helferin“, „Kinderbetreuer/in“ oder auch „Assistent/in“ bezeichnet. Mit Ausnahme der Steiermark ist eine spezifische Ausbildung für das Hilfspersonal nicht erforderlich; in der Regel haben Hilfskräfte eine Kurzausbildung absolviert oder haben Vorerfahrungen in angrenzenden Berufsfeldern (z.B. als Tagesmutter).

In allen Bundesländern ist verbindlich geregelt, dass in Kindergärten und Krippen jede Gruppe von einer ausgebildeten PädagogIn mit Befähigungsnachweis geführt werden muss. Zusätzlich werden Helfer/Helferinnen eingesetzt, wobei je nach Bundesland ein/e Helferin für ein bis vier Kindergruppen zur Verfügung steht. Eine Ausnahme stellen *elternverwalteten Kindergruppen* dar, die in manchen Bundesländern – wie etwa Tirol und Wien – nicht von einer Fachkraft mit Befähigungsnachweis geführt werden müssen, um Förderungen seitens des Landes zu bekommen. Die Wiener Kindertagesbetreuungsverordnung schreibt als Voraussetzung allerdings den Nachweis einer Ausbildung „mit mindestens 90 Unterrichtsstunden“ vor, wofür der Landesverband der Wiener Kindergruppen eine eigene Weiterbildungsreihe eingerichtet hat.

Die Gruppengröße variiert zwischen den Bundesländern beträchtlich – und damit auch die Belastungen für das Kindergartenpersonal. Die maximale Gruppengröße liegt bei 28 Kindern pro Gruppe; in den meisten Bundesländern sind es 25 Kinder. Die durchschnittliche Gruppengröße im Jahr 2002 betrug nach Angaben der OECD 21 Kinder pro Gruppe und 16 Kindern pro Fachkraft (OECD 2006b, S. 36)

69% der Kindergartenpädagoginnen führen eine Gruppe gemeinsam mit einer nicht qualifizierten Helferin; 14% führen eine Gruppe allein. Nur 7% führen eine Gruppe gemeinsam mit einer qualifizierten Kollegin. Mehr als ein Viertel aller Kindertagesheime Österreichs befindet sich in Wien: 28% des Personals (rd. 11.000 Personen) arbeitet dort. Einen ebenfalls hohen, aber der Bevölkerungsanzahl entsprechenden Anteil am gesamten Personalstand haben die Bundesländer Niederösterreich (18%) und Oberösterreich (16%) (Statistik Austria 2008).

Ausbildung

Ausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

Die große Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesheimen hat eine Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik absolviert. Diese haben die Aufgabe, Qualifikationen zu vermitteln, die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Kindergarten erforderlich sind. Zugleich sollen sie die Schüler/innen zur Hochschulreife zu führen. Zusätzlich können die Schwerpunkte „Horterziehung" und „Früherziehung" gewählt werden oder auch eine Spezialisierung im Bereich der Sonderpädagogik.

Generell bieten die BAKIP „einen Dreiklang aus Allgemein-, Berufs- und musisch kreativer Bildung" an (Homepage der BAKIP: http://www.bakip-basop.at/bakip1.html). Es sind zwei Ausbildungsformen zu unterscheiden:

- Die 5-jährige Bildungsanstalt führt zur beruflichen Berechtigung und zur Hochschulreife (Abschluss: Reife- und Diplomprüfung). Aufnahmebedingung ist der erfolgreiche Abschluss der ersten 8 Jahre der Schulpflicht.
- Das 4-semestrige bzw. 6-semstrige berufsbegleitende Kolleg führt zur beruflichen Berechtigung (Abschluss: Diplomprüfung). Aufnahmebedingung ist die Reifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung.

Bei beiden Ausbildungsformen ist eine Eignungsprüfung – fachliche/körperliche Eignung – abzulegen. Darüber hinaus kann die Diplomprüfung auch in Form einer „Externistenprüfung" abgelegt werden (Schulunterrichtsgesetz-SchUG, BGBl.472/1986).

Im internationalen Vergleich beginnt die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen in Österreich damit sehr früh, im Alter von 14 bis 15 Jahren. Österreich ist nahezu das einzige europäische Land, in dem die Ausbildung noch auf Sekundarschulniveau erfolgt. Die große Mehrheit der Auszubildenden besucht die Vollzeitform der Ausbildung. Lediglich ein kleiner Teil der Auszubildenden beginnt die Ausbildung im Erwachsenenalter am Kolleg oder als ExternistIn.

Die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen/zur Kindergartenpädagogin wird zurzeit an 29 Schulen durchgeführt, davon werden 11 von der katholischen Kirche erhalten und geführt (mit staatlicher Subvention für das Lehrpersonal), 16 sind Bundesschulen und zwei Schulen unterstehen einer Gemeinde (Wien und Wiener Neustadt). Kollegs werden nur von einigen BAKIP angeboten. Im Jahr 2009 gab es Kolleg-Lehrgänge bei den Bildungsanstalten in Wien, Linz, Ried, Innsbruck und Klagenfurt.

Rund ein Drittel der Kindergartenpädagoginnen in Österreich wird in kirchlichen Einrichtungen ausgebildet. Zwei der von der Katholischen Kirche geführten BAKIP, Barmherzige Schwestern Zams und Don Bosco Schule Völklabruck, werden noch von Schwestern geführt, alle anderen Ordens-BAKIP haben inzwischen die Leitung an eine/n Laien-Direktor/in übergeben.

Kurse der Erwachsenenbildungseinrichtungen

Das Berufsförderungsinstitut (bfi) und das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) führen Kurse zur Ausbildung als Kindergartenhelferin (bzw. geprüfte Kindergartenassistentin) durch. Diese Kurse wenden sich vor allem an WiedereinsteigerInnen oder an Personen, die etwas „dazuverdienen" wollen (persönliche Mitteilung, Frau Sulzbacher, bfi Oberösterreich, 7.4.2008). Die vom bfi angebotenen Aus- und Weiterbildungen umfassen Kurse unterschiedlichster Inhalte, Zertifikate (bfi-Zertifikat oder Zertifikate der jeweiligen Landesregierungen) und unterschiedlichsten Umfangs, von kurzen Ausbildungskursen zum Assistenten über Langzeitfortbildungen zu „Montessoripädagogik" oder „Integrationspädagogik" bis hin zu Spezialthemen wie „Mit Kindern unterwegs in der Natur".

Hochschullehrgänge

Nach dem Hochschulgesetz 2005, § 8 Abs. 5, sind an den Pädagogischen Hochschulen insbesondere Fort- und Weiterbildungsangebote auch in allgemein pädagogischen Angelegenheiten der Betreuung von Kindern und Jugendlichen anzubieten und durchzuführen. Der erste österreichische Hochschullehrgang für Kindergartenpädagoginnen startete im Herbst 2007 an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Der viersemestrige Lehrgang ist berufsbegleitend (Gesamtumfang 60 ECTS). Weitere Studiengänge wurden im Zuge der aktuellen Veränderungen im Elementarbereich in jüngster Zeit begonnen oder sind in Vorbereitung (siehe Kapitel 2.3.4).

Alternativpädagogische Ausbildungsgänge

Der Bundesverbandes Österreichischer elterverwalteter Kindergruppen (BÖE) wurde 1988 gegründet und führt seit dem Jahr 1992 den" BÖE-Bildungszyklus" durch. Die Ausbildung ist berufsbegleitend und führt innerhalb von zwei Jahren zum Abschluss mit dem Zertifikat des BÖE. Gegebenenfalls ergänzt er als berufsbegleitende Weiterbildung die Qualifikation von einschlägig vorgebildeten Personen und schließt ebenfalls mit dem BÖE-Zertifikat ab. Der Ausbildungsgang ist reformpädagogisch orientiert und unterscheidet sich teils erheblich von der traditionellen Ausbildung an der BAKIP.

Der BÖE-Bildungszyklus erfüllt dort, wo es landesspezifische Ausbildungserfordernisse für die Arbeit in Kindergruppen gibt, die jeweiligen Kriterien und ist im Mindestlohntarif für KindergruppenbetreuerInnen und in der BAGS anerkannt. Der Bundesverband ist bestrebt, die Ausbildung mit den in den Landesgesetzen vorgeschrieben Mindestqualifikationen abzustimmen und Betreuungspersonen ohne formale einschlägige Qualifikation den Einstieg in diesen Beruf zu ermöglichen. Im Wien wird vom Dachverband der Wiener Kindergruppen ein ähnlicher Ausbildungsgang angeboten, der sich an den Bestimmungen des Bundeslandes Wien orientiert.

Die Österreichische Montessori-Gesellschaft schließlich führt Ausbildungen zur/m diplomierten Montessori-Pädagogin/en durch, die auch das Arbeitsfeld Kinderbetreuuung beinhalten. Der Montessori-Diplomlehrgang „Schwerpunkt Kinderhaus" erfolgt berufsbegleitend in ganztägigen Modulen, dauert 5 Semester und wird in 9-10 Modulen zu je 3 bis 6 Tagen durchgeführt.

Qualifikation des Personals

Die Mehrzahl der in Kindertagesheimen beschäftigten Fachkräfte hat eine Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik abgeschlossen. Ein Teil der Beschäftigten hat dabei eine zusätzliche Qualifikation als Sonderkindergartenpädagoge/-kindergartenpädagogin, als Krippen- oder als HorterzieherIn erworben. Die zweite große Gruppe der Beschäftigten stellen HelferInnen bzw. AssistentInnen dar, die oft nur Wochenendkurse oder Kurzausbildungen belegt haben oder sogar ganz ohne Ausbildung sind. Ein kleinerer Teil der Beschäftigten hat Ausbildungsgänge des BÖE bzw. der Wiener Kindergruppen oder eine Montessori-Ausbildung absolviert, die als Voraussetzung für die Arbeit in Kindergruppen anerkannt werden. Daneben arbeiten gelegentlich auch SozialpädagogInnen, LehrerInnen und ErzieherInnen in Kindertagesheimen.

Hinsichtlich der Verwendung kann das Personal folgendermaßen unterschieden werden (vgl. Statistik Austria 2008):

- LeiterIn freigestellt
- LeiterIn gruppenführend
- LeiterIn unterstützend
- Fachpersonal gruppenführend
- Fachpersonal unterstützend
- HelferIn
- Reinigungs- und Hauspersonal
- Helferin und Hauspersonal

Etwa 10-20 % des Personals (Reiniguns- und Hauspersonal sowie z.T. Helferin und Hauspersonal) sind nicht dem pädagogischen Personal zuzurechnen. Eine Unterscheidung dahingehend, wie viele Personen der Kategorie „Helferin und Hauspersonal“ als pädagogisches Personal gelten können, ist nicht möglich.

Darüber hinaus können in Kindertagesheimen Zivildiener beschäftigt werden. Während dies bis zum Jahr 2010 nur in bestimmten Kindertagesheimen möglich war, sind seit dem Inkrafttreten der Zivildienstgesetznovelle 2010 alle Kindertagesheime dazu berechtigt (ZDG-Novelle 2010, § 3 Abs. 2). Bis zur Novelle war die diesbezügliche Praxis in den Bundesländern sehr unterschiedlich. So war die Anerkennungspraxis in Tirol eher restriktiv. Demgegenüber war in den Kindergärten und Horten des Wiener Trägervereins KIWI (Kinder in Wien) bei über 40 Einrichtungen in fast jeder ein Zivildiener vertreten.

Beschäftigungssituation

Über die Hälfte der Beschäftigten (53 %) arbeitete im Kindergartenjahr 2007/2008 Teilzeit. Die Teilzeitquote im Bereich der Kinderbetreuung liegt damit weit über der durchschnittlichen Teilzeitquote: in Österreich haben nur 5 % der berufstätigen Männer und 41 % der berufstätigen Frauen einen Teilzeitvertrag (weniger als 35 Stunden in der Woche) (Hofinger & Enzenhofer 2006).

Etwa ein Drittel des Personals von Kindertagesheimen ist bei privaten Trägern angestellt, bei zwei Dritteln ist die Gemeinde der Arbeitgeber.

Entwicklung des Personalstandes im Zeitvergleich

Im Laufe der letzten Jahrzehnte kam es in Österreich zu einem erheblichen Ausbau der Kinderbetreuung vor allem im Elementarbereich. Damit einher ging eine Vervielfachung der Zahl der Beschäftigten (vgl.
Abbildung 2; Statistik Austria 2008; 2009; eigene Berechnungen). Allein in den zwei Jahren von 2007/2008 bis 2009/2010 die Anzahl der Beschäftigten (inklusive Reinigungspersonal) um über 6000 Personen angestiegen. Während die Anzahl der weiblichen Mitarbeiterinnen in diesem Zeitraum um 15% anstieg, ist jene der männlichen Mitarbeiter nur um 7% bzw. um 50 Personen gestiegen. Trotz des rasanten Anstiegs der Beschäftigtenzahlen konnte also der Männeranteil in den letzten Jahren nicht gesteigert werden, obwohl die absolute Anzahl der männlichen Beschäftigten zunahm.

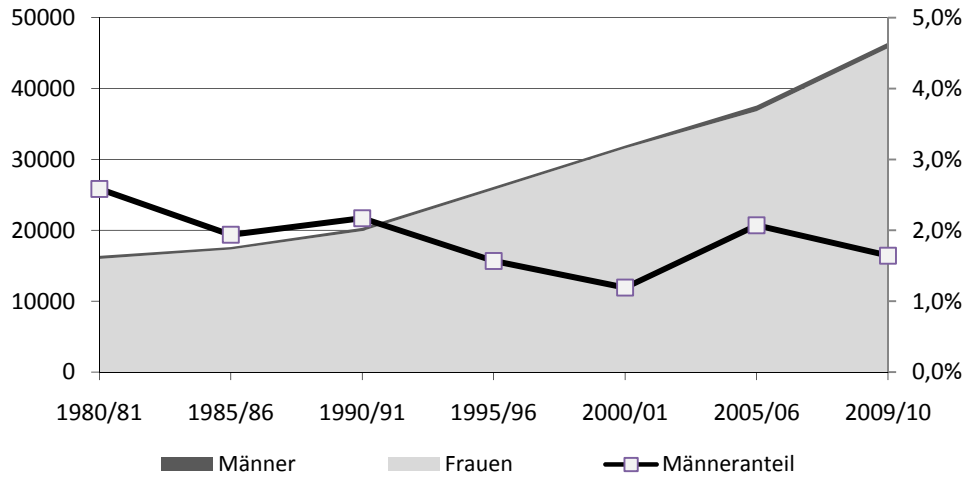


Abbildung 2: Frauen und Männer im Personal von Kindertagesheimen

Quelle: Statistik Austria 2010.

Im Folgenden wird noch einmal gesondert auf die Entwicklung in den Kindergärten eingegangen, da diese die bedeutendste Einrichtungsform darstellen und hier ausreichend Daten zur Verfügung stehen. Waren im Jahr 1950/51 erst rd. 4000 Personen in Kindergärten beschäftigt, waren es ein halbes Jahrhundert später bereits über 30.000. Auffällig ist insbesondere der deutliche Anstieg in den neunziger Jahren sowie der erneute Anstieg in jüngster Zeit (vgl. Abbildung 3).

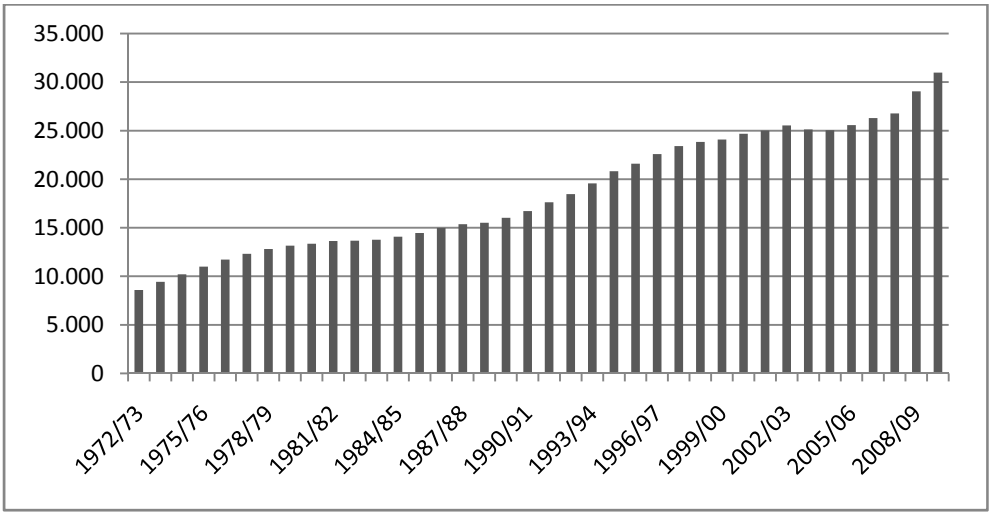


Abbildung 3: Entwicklung des Personalstandes in den Kindergärten

Quelle: Statistik Austria 2010, eigene Berechnungen.

Die Zahl männlicher Beschäftigter wuchs dabei nicht im selben Umfang wie die Zahl weiblicher Beschäftigter. Zudem liegt der Anteil männlicher Beschäftigter im Kindergarten niedriger als in anderen Bereichen. Er verringerte sich von 1,8 % in den achtziger und neunziger Jahren auf 0,9 % nach der Jahrtausendwende.

Noch geringer ist der Anteil männlicher Mitarbeiter, wenn nur das qualifizierte pädagogische Personal betrachtet wird. Während sich in den Kindergärten bei den weiblichen Kindergartenpädagoginnen mit Befähigungsnachweis in den Jahren 1980/81 bis 2007/2008 eine zahlenmäßige Verdoppelung feststellen lässt, ist bei den männlichen Kollegen lediglich ein Zuwachs von etwa 40 % zu verzeichnen. Der prozentuelle Anteil männlicher Kindergartenpädagogen (d.h. mit Befähigungsnachweis) stagniert nach einem Rückgang seit Beginn des neuen Jahrtausends bei etwa einem halben Prozent.

Tabelle 3: Personal in Kindergärten nach Geschlecht im Zeitvergleich

Jahr	männlich Gesamt	weiblich Gesamt	männlich in %	männlich mit Befähigungs-nachweis	weiblich mit Befähigungs-nachweis	männlich in %
1980/81	244	13.258	1,8 %	39	7219	0,5 %
1990/91	307	16.487	1,8 %	34	9295	0,4 %
2001/02	226	25.666	0,9 %	31	13074	0,2 %
2007/08	245	26.528	0,9 %	55	14154	0,4 %

Quelle: Statistik Austria 2003, 2008, eigene Berechnungen

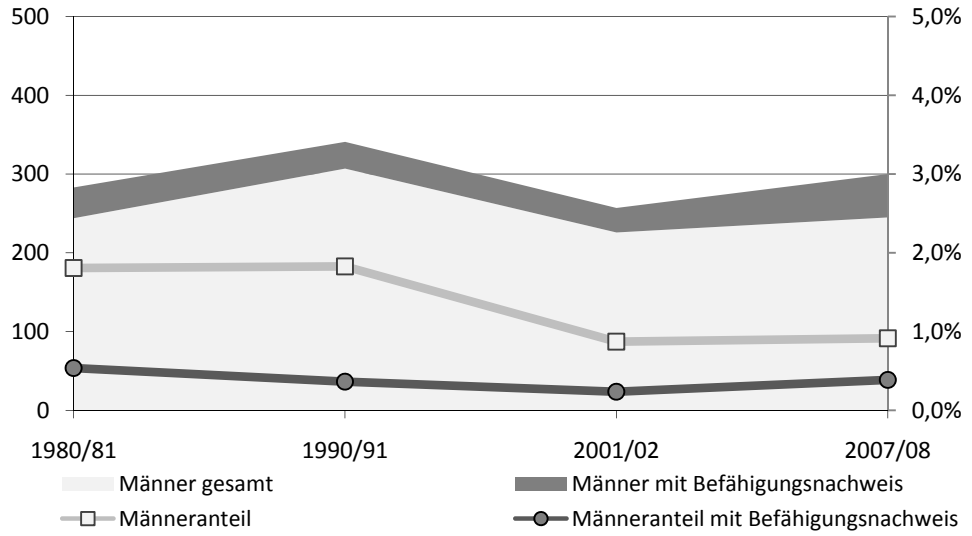


Abbildung 4: Männliches Personal in Kindergärten im Zeitvergleich

2.3.3 Das Einkommen in der Kinderbetreuung[4]

Kinderbetreuung gilt als Berufsbereich mit geringer Bezahlung. Mit welchen Gehältern sind beschäftigte im Bereich Kinderbetreuung konfrontiert? Etliche Studien aus mehreren Ländern zeigen, dass Arbeitgeber, Behörden, Beschäftigte und die Öffentlichkeit die geringe Bezahlung als wesentlichen Hinderungsgrund für Männer ansehen, in diesem Bereich tätig zu werden (z.B. Rolfe 2005, 2006; Cremers, Krabel & Calmbach 2010). Viele Beschäftigte leben nach einer britischen Studie (Cameron et.al. 2002) mit vollzeitbeschäftigten Partnern zusammen. Es kann daher vermutet werden, dass viele Beschäftigte in diesem Sektor nur deshalb arbeiten (können), weil sie von jemandem anderen finanziell unterstützt werden. Das Gehalt werde häufig als Unterstützung für das Haupteinkommen (des Mannes) angesehen (OECD 2006a, S. 169).

Die Einkommen von Beschäftigten in Kinderbetreuungseinrichtungen sind in den OECD Ländern allerdings höchst unterschiedlich. In vielen OECD Ländern ist das Personal nicht nur schlecht ausgebildet, sondern auch sehr schlecht bezahlt (OECD 2006a, S. 169). In Großbritannien verdienen Beschäftigte in Kinderbetreuungseinrichtungen weniger als die Hälfte als Volksschullehrer. In den Vereinigten Staaten ist das Gehalt vergleichbar mit dem Gehalt von Angestellten bei Begräbnisfeierlichkeiten (funeral attendance) und deutlich niedriger als die Gehälter bei der Müllabfuhr (ebd.). Ohne Zweifel scheint das geringe Lohnniveau damit zusammenzuhängen, dass der Beruf als „Frauenarbeit“ gilt. Einen Über-

4 Eine frühere Fassung dieses Kapitels ist im Online-Handbuch Kindergartenpädagogik erschienen (Koch 2009).

blick über die Gehälter des qualifizierten Personals in Kinderbetreuungseinrichtungen in einigen ausgewählten Ländern im Vergleich zu Gehältern von Grundschullehrern gibt folgende Tabelle (vgl. OECD 2006a, S. 160).

Tabelle 4: Gehälter männlicher Beschäftigter in der institutionellen Betreuung von Kindern

	Männeranteil in %	Gehalt in % des Gehalts von Grundschullehrern
Australien	2-3	75–100
Finnland	4	81
Irland	1	60–100
Italien	1	100
Schweden	5	84
Norwegen	9	88–96
USA	3	42

Zwischen der Höhe des Gehalts und den Anteil von Männern im Elementarbereich besteht nicht unbedingt ein Zusammenhang. Italien beispielsweise hat bei einem Gehaltsniveau, das dem in der Grundschule entspricht, einen Männeranteil von einem Prozentpunkt. Wie das Beispiel Norwegen vermuten lässt, könnte ein relativ hohes Lohnniveau jedoch eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für einen höheren Männeranteil sein. Nicht überall wird übrigens schlecht bezahlt. In Liechtenstein etwa sind die Gehälter insgesamt, aber auch im Kindergartenbereich recht hoch. Eine Berufsanfängerin mit akademischem Abschluss erhält nach Auskunft der Liechtensteiner Landesregierung 3000 € brutto pro Monat (Holzknecht 2007).

Aufschlussreich für die Bewertung des Gehalts in Hinblick auf den Männeranteil im Kindergarten ist ein Vergleich mit anderen Berufen. Auf der Grundlage von Daten des deutschen Statistischen Bundesamtes stellt Koch (2009) fest, dass es etliche so genannte „Männerberufe“ gibt, die schlechter bezahlt sind als der Frauenberuf „Kindergärtnerin“. Andererseits liegt im Bereich der Grundschule, in dem ebenfalls überwiegend Frauen arbeiten, das Gehalt deutlich über dem im Elementarbereich.

Auch Cremers et al. (2010) stellen fest, dass es „etliche Berufe gibt, in denen der Männeranteil wesentlich höher ist als im Erzieherberuf, deren Gehaltsniveau jedoch der durchschnittlichen Erziehervergütung ähnelt oder sogar unter dieser liegt“ (S. 12). Als Beispiel führen sie u.a. den Rettungsassistenten an sowie die Ausbildungsberufe Bäcker, Maler und KfZ-Mechatroniker.

Tünte (2007) kommt dagegen beim Vergleich des Erzieherberufes mit einigen (Männer)-Berufen zum Schluss, dass die Gehälter im Erzieherberuf „sehr bescheiden“ ausfallen, obwohl die anderen Berufe sowohl ein geringeres Qualifikationsniveau als auch eine kürzere Ausbildungszeit voraussetzen.

Wie schwierig allerdings derartige Vergleiche sind, zeigte sich in Deutschland. Nachdem von politischen Stellen wiederholt der Vergleich des Erziehergehalts mit dem des kaum höheren Gehalts von KfZ-Mechatronikern verwendet worden war, um die Kritik am niedrigen Gehalt von Erzieherinnen zu relativieren, kam es zu sehr kontroversen Diskussionen in der Öffentlichkeit. So wurde darauf hingewiesen, dass die Ausbildung zur Erzie-

herin in der Regel fünf Jahre dauert, mit dem Fachabitur abschließt und zudem unbezahlt ist, wogegen KfZ-Mechatroniker ihre Ausbildung nach drei Jahren abschließen und die Ausbildung vergütet wird, wenn auch nur in eher geringer Höhe.

In Österreich ist der Verdienst von Kindergartenpädagoginnen abhängig vom Bundesland, in dem sich die Einrichtung befindet, und vom Träger. So liegen die Gehälter in Wien z.T. deutlich unter denen in Niederösterreich. Dies wurde auch als Grund für den im Jahr 2008 auftretenden Personalmangel in Wien angesehen: Viele Wiener PädagogInnen arbeiten im benachbarten Niederösterreich oder in anderen Bundesländern.

Insgesamt liegt das Gehalt in Österreich etwa 20 % unter dem Gehalt der Volksschullehrer/der Volksschullehrerin (OECD 2006a). Ein Überblick über verschiedene Gehaltsgrundlagen und Einstiegsgehälter ergibt im ersten Berufsjahr Bruttogehälter von ca. 1.500 € bis 1.850 € (Koch 2009).

Für Schüler vor der Berufswahlentscheidung hält das Arbeitsmartservice Österreich (AMS 2008) ein Berufsinformationssystem bereit, das deutlich niedrigere Einstiegsgehälter angibt. Demnach hat eine Kindergärtnerin ein durchschnittliches Einstiegsgehalt von 1100 € bis 1450 € brutto zu erwarten. Männerberufe wie „Berufsfeuerwehrmann/frau“ (ab 1235 € brutto) oder „Kraftfahrzeugtechniker/in“ (ab € 1372 € brutto) sind demnach nicht deutlich besser bezahlt. Auch der vom Ausbildungsniveau vergleichbare Beruf „Sozialpädagoge“ mit einem deutlich höheren Männeranteil hat ein vergleichbares Einkommen von 1160 bis 1304 € brutto zu erwarten. Ein Polizist kann allerdings mit einem durchschnittliches Einstiegsgehalt ab 1810 € brutto rechnen.

Nach zehn Dienstjahren verdienen laut einem in der Zeitung „Österreich“ publizierten Vergleich der Gehälter im öffentlichen Dienst Kindergärtnerinnen 1790 € und damit mehr als ein Feuerwehrmann (1542 €) oder Offizier (1700 €), aber weniger als ein Volksschullehrer (1850 €) oder Polizist (1950 €) (Redaktion Österreich 2008). Ebenso wie in Deutschland zeigt sich, dass manche typischen Männerberufe ein ähnliches Lohnniveau wie der Frauenberuf Kindergärtnerin aufweisen.

Nicht berücksichtigt sind in diesem Vergleich der Einstiegsgehälter allerdings die unterschiedlichen Gehaltssteigerungen im Laufe der Dienstjahre, die unterschiedlichen Aufstiegsmöglichkeiten und die Möglichkeit von Wochenend- und Überstundenzuschlägen. Ebenfalls nicht berücksichtigt sind die Möglichkeiten des Zuverdienstes durch Nebentätigkeiten, die Berufe im Baugewerbe oder KFZ-Gewerbe zusätzlich attraktiv erscheinen lassen.

Das tatsächliche Einkommen einer Kindergartenpädagogin liegt im Durchschnitt weit unter den oben genannten Sätzen, denn über die Hälfte des Personals von Kindertagesheimen arbeitet wie bereits erwähnt Teilzeit.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Gehalt im Bereich Kinderbetreuung im Vergleich zu Berufen mit ähnlichem Ausbildungsniveau unterdurchschnittlich ist und z.T. deutlich unter dem im Volksschulbereich liegt. In einigen typischen „Männerberufen“ ist das Gehalt jedoch ähnlich gering oder sogar noch niedriger. Dass das Einkommen im Bereich der Kinderbetreuung in der Öffentlichkeit als sehr niedrig wahrgenommen wird, könnte neben der Geringbewertung als „Frauenarbeit“ auch mit dem überdurchschnittlichen Anteil von Teilzeitarbeitsplätzen zusammenhängen. Finanzielle Aspekte allein können den niedrigen Männeranteil im Kindergarten jedenfalls nicht hinreichend erklären (vgl. Koch 2009, Cremers et al. 2010).

2.3.4 Aktuelle Entwicklungen in der Elementarpädagogik

Gegenwärtig deutet sich für Österreich eine dritte Konjunktur der Kinderbetreuung an, die für Deutschland bereits für die 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts diagnostiziert wurde (vgl. Beinzger & Diehm, 2003, S. 16). Nicht nur in Folge der Ergebnisse der PISA Studie, die den SchülerInnen im internationalen Vergleich ein z.T. schlechtes Zeugnis ausstellt, sondern auch aufgrund einer deutlichen Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen wird eine Ausweitung der Betreuungszeiten und ein verbessertes Kinderbetreuungsangebot auch für unter dreijährige Kinder intensiv diskutiert und z.T. umgesetzt.

In letzter Zeit vermehren sich auch die Bemühungen, den Kindergarten nicht mehr als Betreuungseinrichtung, sondern auch als Bildungseinrichtung zu begreifen. Dies führt aktuell auch zu Diskussionen um eine Anhebung des Ausbildungsniveaus (vgl. Kapitel). International wird die Elementarpädagogik bereits etwas länger als eine anerkannte eigenständige Richtung in der Pädagogik angesehen und die frühkindliche Bildung als Einheit von Betreuung, Erziehung und Bildung (Lex-Nalis 2010). Auch in Österreich wurde in den letzten Jahren der Bereich der Elementarpädagogik intensiv diskutiert und eine ganze Reihe von Neuerungen bzw. Empfehlungen beschlossen.

So wurden in den letzten Jahren ein „Bundesländerübergreifender Bildungs-Rahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ verfasst, ein Empfehlungspapier einer ExpertInnen-Gruppe zur „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ (März 2010) herausgegeben und eine Vereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung eines halbtägig kostenlosen und verpflichtenden letzten Kindergartenjahres abgeschlossen. Im Jahr 2010 bildete sich eine ExpertInnengruppe „Initiative Kindergartenpädadagogik NEU“, die sich aus bundesweit tätigen ExpertInnen aus dem elementaren Bildungsbereich zusammensetzt und ausgehend von den Empfehlungen der ExpertInnenkommission „LehrerInnenbildung NEU“, aus der Perspektive der Wissenschaft, der Träger, PraktikerInnen, Ausbildung, Fortbildung und Erwachsenenbildung Vorschläge für die zukünftige Aus- und Fortbildung im Bereich der Elementarpädagogik vorlegt. Manche Kindergartengesetze der Länder wurden adapiert (z.B. Tirol), die Gruppengrößen verringert, und es gibt klare politische Aussagen zur Etablierung einer ganzjährigen und ganztätigen geöffneten Kinderbetreuung auch für unter dreijährige Kinder.

Der Bildungsrahmenplan definiert die Rolle der PädagogInnen neu. Sie werden als BegleiterInnen und Moderatorinnen kindlicher Strategien, mit denen sich die Kinder die Welt aneignen, gesehen. Aufgabe der PädagogInnen ist die Gestaltung eines anregenden Umfeldes, das eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht (vgl. Grötschnig 2009). Eine hohe Bedeutung für die Arbeit des Personals wird der Kommunikation mit Netzwerkpartnern (Schule etc.) sowie der Öffentlichkeitsarbeit beigemessen. Der Garant für die hohe Professionalität der pädagogischen Arbeit ist dabei „die begleitende Selbstreflexion und die hohe Bereitschaft zu Fort- und Weiterbildung“ (Grötschnig 2009, S. 16).

Auch in den Bildungsplänen der Bundesländer wird nicht mehr vorrangig auf die Betreuung und Erziehung, sondern vermehrt auf die Bildung von Kindern Bezug genommen. Im Bildungsplan der Gemeinde Wien, der richtungsweisend für die Bildungspläne anderer Bundesländer wurde, wird auf die neuesten Erkenntnisse der Frühpädagogik Bezug ge-

nommen und betont, dass der Bildungsplan alle Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung umfasst (Magistratsabteilung 2005).

Entscheidende Veränderungen bahnen sich im Bereich der Ausbildung an. Nach dem Vorschlag der Expertinnengruppe zur „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ soll die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen künftig an Pädagogischen Hochschulen stattfinden, wobei die BAKIP-Ausbildung teilweise angerechnet wird (ExpertInnengruppe 2010). Der Abschluss der BAKIP und eine begleitete Berufseinstiegsphase sowie ein berufsbegleitendes Studium im Kernbereich im Ausmaß von 60 ECTS soll künftig Vorraussetzung für die dauerhafte Beschäftigung als Assistenzkraft sein. Grundlage für die dauerhafte Beschäftigung als pädagogische Fachkraft soll künftig ein Bachelor-Studium sein. Dabei sollen zwei Wege zum Bachelorabschluss führen:

1. BAKIP und berufsbegleitendes Studium im Rahmen der Berufseinstiegsphase (die Anrechnung von Inhalten aus der BAKIP für das Bachelor-Studium wird empfohlen) sowie
2. Matura mit Vollzeitstudium (vgl. Lex-Nalis, 2010).

An einigen Pädagogischen Hochschulen werden inzwischen Hochschullehrgänge und Weiterbildungen für KindergartenpädagogInnen angeboten. Der erste österreichische Hochschullehrgang für Kindergartenpädagoginnen startete im Herbst 2007 an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Der viersemestrige Lehrgang ist berufsbegleitend (Gesamtumfang 60 ECTS). Er baut als Weiterbildungslehrgang auf der Ausbildung zum/r Kindergartenpädagogen/in auf und schließt mit dem Hochschulzertifikat „Akademischer Experte für frühkindliche Bildung / Akademische Expertin für frühkindliche Bildung“ ab. An der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Graz wurde erstmals im Wintersemester 2009/2001 ein Studienschwerpunkt „Frühe Bildung“ eingerichtet. Dieser richtet sich sowohl an LehrerInnen als auch an KindergartenpädagogInnen, die frühe Bildungsprozesse von Kindern begleiten. Weitere Studiengänge befinden sich zurzeit in Vorbereitung.

Darüber hinaus gibt es spezifische Fort- und Weiterbildungsangebote, die in Kooperation mit Universitäten konzeptualisiert werden wie etwa der Lehrgang „Elementarbildung und Sprachförderung im frühen Kindesalter“, der von der Pädagogischen Hochschule Kärnten in Zusammenarbeit mit der Universität Klagenfurt durchgeführt wird (Konzept von 2009). In Tirol werden Lehrgänge zur Sprachförderung in Kooperation der Bildungsabteilung des Landes mit der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführt.

Entwicklungen gibt es schließlich auch im Bereich der universitären Lehre und Forschung. So wurde an der Universität Graz die österreichweit erste Professur für Frühkindpädagogik eingerichtet. Zunehmend werden nicht nur in der Primarpädagogik, sondern auch im Bereich der Elementarpädagogik Forschungsprojekte und Studien durchgeführt. Hat der OECD-Bericht „Starting Strong“ im Jahre 2006 noch eine eklatante Forschungslücke im Bereich Elementarpädagogik in Österreich konstatiert (OECD 2006b), sind inzwischen erste Forschungsvorhaben an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen begonnen worden. So wurde etwa an der Pädagogischen Hochschule Steiermark in den Jahren 2008-2010 ein vom Land Steiermark gefördertes Forschungsprojekt zur Professionalisierung in der Elementarpädagogik durchgeführt. Auch das hier vorgelegte Forschungsprojekt sieht sich als einen Beitrag zu dieser Entwicklung.

In den letzten Jahren ist schließlich ein verstärktes Medieninteresse am Thema „Männer im Kindergarten“ festzustellen. In vielen Tageszeitungen, Zeitschriften und Rundfunkmeldungen wird der Mangel an männlichem Personal aufgegriffen und diskutiert. Vor diesem Hintergrund stieß das vorliegende Forschungsprojekt immer wieder auf Interesse, und die öffentliche Resonanz auf das Projekt war ganz überwiegend positiv.

2.4 Gender in der Kita

Die ersten Lebensjahre sind für die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern von zentraler Bedeutung, und Kindergärten haben hieran wesentlichen Anteil. Seit den achtziger Jahren dominiert in der Theorie und in der Ausbildung das Konzept der Chancengleichheit von Jungen und Mädchen. Ausgehend von der Annahme, dass geschlechtsbezogene Unterschiede wesentlich durch Umwelteinflüsse geprägt sind, wurde eine Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen propagiert. Allerdings haben bereits Mitte der neunziger Jahre Studien gezeigt, dass das Verhalten von Fachkräften in der Praxis diesen Grundprinzipien oft widerspricht; geschlechtsstereotype Einstellungen sind unter Fachkräften weit verbreitet und wirken sich auch auf ihr praktisches Handeln aus. Permien & Frank (1995) haben dafür den Begriff der „Gleichheitsideologie“ geprägt, die dazu führt, dass vorhandenen Unterschiede ausgeblendet und das eigene Verhalten nicht reflektiert werden (vgl. Rohrmann & Thoma 1998).

Vor diesem Hintergrund sind seit dieser Zeit Geschlechterfragen in der Elementarpädagogik immer wieder diskutiert worden, und es wurden Konzepte geschlechtsbewusster und geschlechtergerechter Pädagogik entwickelt. Einen ausführlichen Überblick über die Bedeutung geschlechtsbezogener Faktoren in den ersten Lebensjahren sowie über Ansätze geschlechtsbewusster Pädagogik im Elementarbereich gibt Rohrmann (2009). An dieser Stelle sollen nur zwei Aspekte näher dargestellt werden: zum einen der aktuelle Forschungsstand zur Bedeutung des Geschlechts der pädagogischen Fachkräfte für kleine Kinder, zum anderen die Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik in Österreichs Kindergärten.

2.4.1 Zur Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte für Kinder

Die Dominanz von Frauen in den Lebenswelten kleiner Kinder wird seit vielen Jahren diskutiert und immer wieder vor allem als Problem für Jungen gesehen. Nicht zuletzt werden damit Initiativen und Projekte begründet, mit denen Männer für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gewonnen werden sollen. Umso erstaunlicher ist es, dass es kaum Forschung dazu gibt, inwieweit sich das Geschlecht pädagogischer Bezugspersonen auf die Entwicklung von Kindern auswirkt. Dies gilt nicht nur für die ersten Lebensjahre, sondern – der öffentlichen Diskussion zum Trotz – auch für den Bereich der Schule. Erst in den letzten Jahren wurden erste Forschungsergebnisse dazu vorgelegt.

Angesichts der aktuellen Ausweitung der Betreuung von Kindern unter drei besonders bedeutsam sind Ergebnisse aus der Bindungsforschung. In einer Metaanalyse haben Ahnert,

Pinquart & Lamb (2006, vgl. Ahnert 2004) den Einfluss verschiedener Faktoren auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege untersucht (Altersdurchschnitt 29,6 Monate). Dazu werteten sie 40 Studien aus der Bindungsforschung aus. In diesem Zusammenhang ergaben sich aufschlussreiche Hinweise auf die Wechselwirkungen zwischen Bindung, Geschlecht und Peergruppen. Zwar war das Geschlecht der Kinder nur in fünf der untersuchten Studien berücksichtigt worden. Diese ergaben aber alle übereinstimmend, dass Mädchen bessere Bindungen an die Bezugspersonen entwickelt hatten als Jungen. Die AutorInnen vermuten, dass geschlechtsstereotype Orientierungen der meist weiblichen Erzieherinnen dazu führen, dass sie den Erwartungen von Mädchen mehr entsprechen, was diesen wiederum den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung erleichtert. In Institutionen der Kleinkindbetreuung werden diese Prozesse durch die Bildung geschlechtsgetrennter Gruppen verstärkt.

Die AutorInnen nehmen an, dass die geschlechtsstereotypen Tendenzen der Erzieherinnen besonders bei ihrem Umgang mit Gruppen zur Geltung kommen. Da die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zum großen Teil Gruppenarbeit ist, müssen sich Erzieherinnen mit den unterschiedlichen Interaktionsformen und „Kulturen“ von Mädchen und Jungen auseinandersetzen, was ihnen bei Jungen oft schwer fällt.

Deshalb hält Ahnert (2004) es für nachvollziehbar, „wenn Jungen kaum sichere Bindungen aufbauen und auch dann noch schwieriger zu betreuen sind, wenn sie sich in ihre Peer-Gruppe zurückziehen. Beobachtungen in Kitas lassen manchmal Erzieherinnen erkennen, die Jungen-Gruppen hilflos gegenüber stehen – vor allem, wenn sie aggressiv entgleiten, dies jedoch aufgrund der sozialen Subkultur der Gruppe positiv verstärkt wird“ (Ahnert 2004, S. 273). Ahnert et al. (2006) halten es vor diesem Hintergrund „klar für wichtig, die Charakteristika und die Dynamik von Peergruppen gründlicher im Kontext der Forschung zum Verhalten von Kinderbetreuern zu untersuchen“ (S. 22).

Die Bedeutung dieser Aussagen wird durch erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der FU Berlin unter Leitung von Bettina Hannover bestätigt (Wolter, Glüer & Hannover 2007). In einer Untersuchung von Vorschulkindern werden Erkenntnisse aus der Bindungs- und Geschlechterforschung synergetisch für die Beantwortung der Frage zusammengeführt, ob die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden in akademischen Selbstkonzepten und Kompetenzen ihren Ausgang in geschlechtsspezifischen Sozialbeziehungen in vorschulischen Einrichtungen nimmt.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Mädchen sicherer an die Erzieherinnen gebunden sind als Jungen. Darüber hinaus hängen Vorläuferkompetenzen im schriftsprachlichen Bereich, die bei Mädchen im Durchschnitt besser ausgeprägt sind, mit guter Bindungsqualität zur Erzieherin zusammen. Die AutorInnen vermuten: „Möglicherweise machen Erzieherinnen vor dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Kompetenzen wahrscheinlicher Lern- und Interaktionsangebote für Mädchen“ (Wolter et al. 2007). Ausgehend von den oben geschilderten Ergebnissen von Ahnert et al. (2006) ließe sich aber auch mutmaßen, dass Mädchen und Erzieherinnen bereits nach Eintritt in den Kindergarten bessere Bindungen entwickeln als Jungen und Erzieherinnen, was ihnen später den Zugang zu vorschulischen Bildungsangeboten erleichtert.

Andere Untersuchungen geben weitere Hinweise auf die Bedeutung des Geschlechts der Pädagoginnen für die Entwicklung von Mädchen und Jungen in den ersten Lebensjahren. So stellten Riemann & Wüstenberg (2004) in ihrer Studie zur erweiterten Altersmi-

schung in der Kita mit Einschluss von Krippenkindern fest, dass Spielpartnerschaften durch geschlechtstypisierende Einstellungen und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften beeinflusst werden.

Und Rendtorff (2003) stellt zusammenfassend dar, dass die auffälligen Unterschiede zwischen Spielinteressen und Raumverhalten von Jungen und Mädchen dadurch mit bedingt sind, „dass Mädchen von Erzieherinnen im Kindergarten und Hort insgesamt viel weniger zu aktivem, raumgreifenden Spiel angeregt werden. Außerdem geraten die Erzieherinnen häufig mit den Jungen wegen der Heftigkeit ihrer Spiele in Streit“ (Rendtorff 2003, S. 146f.). Mädchen verhalten sich angepasster, so die Autorin, weil sie von den Erzieherinnen gemocht werden möchten und/oder sich mit ihnen identifizieren und „verbrüdern“ (!), was ihnen von den Frauen (in der Regel unbewusst) angeboten wird und sie gegenüber den Jungen aufzuwerten scheint. Hinweise auf entsprechende Zusammenhänge wurden auch im deutschen Projekt „Manns-Bilder – Jungen in Kindertageseinrichtungen“ gefunden (Rohrmann & Thoma 1998).

Ausgehend von Untersuchungen und Studien zur Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Es ist belegt, dass das Spiel in der Nähe von Erwachsenen Interaktionen begünstigt, die an von Erwachsenen vorgegebenen Strukturen und Regeln orientiert sind. In der Nähe von Erwachsenen zu spielen fördert Verhaltensweisen, die eher an von Erwachsenen vorgegebenen Strukturen und Regeln orientiert sind. Mädchen haben damit mehr Gelegenheit, von Erwachsenen wahrgenommen und unterstützt zu werden – und von Erwachsenen gesetzte Regeln zu befolgen.

Unbeaufsichtigte Jungengruppen entwickeln dagegen eher ihre eigenen Regeln für angemessenes Verhalten. Fabes et al. (2003, 2007) meinen daher, dass das Spiel in Jungengruppen im Extrem dazu führen kann, dass manche Jungen Verhaltensprobleme und Interaktionsstile entwickeln, die sich nachteilig auf Lernen und Anpassung in der Schule auswirken. Wenn es stimmt, dass sich Jungen vor allem deswegen oft aus der Aufsicht von Erwachsenen entfernen, weil es sich bei diesen um *Frauen* handelt, dann könnte das Überwiegen weiblicher Fachkräfte sich schon deshalb negativ auf die soziale Anpassung dieser Jungen auswirken. Weiter gehende Annahmen zu Prozessen der Identitätsentwicklung sind dafür gar nicht notwendig (Rohrmann 2008).

Das große Problem aller aufgeführten Studien ist, dass lediglich *weibliche* Pädagoginnen untersucht wurden. So bleibt offen, inwieweit es sich hier um Auswirkungen des Geschlechts der *Pädagoginnen* handelt oder „nur“ um ihre Reaktion auf geschlechtstypisch unterschiedliches Verhalten von *Jungen und Mädchen*. Würden männliche Pädagogen tatsächlich anders reagieren? Für den Elementarbereich liegen zu diesem Thema bislang keine Studien vor. Die geschilderten Ergebnisse fordern in jedem Fall dazu auf, die Bedeutung des Geschlechts der pädagogischen Bezugspersonen, insbesondere geschlechtsbezogene Aspekte der ErzieherInnen-Kind-Beziehung sowohl in der Forschung als auch in Ausbildung und Praxis mehr als bisher zu reflektieren.

2.4.2 Geschlechtssensible Pädagogik in Österreichischen Kindergärten

Geschlechtsbezogene Fragen werden in der österreichischen Elementarpädagogik seit den 90er Jahren zunehmend diskutiert. Ende der neunziger Jahre wurden erste Konzepte geschlechtssensibler Pädagogik publiziert (BmUKK 1999). In den Lehrplan für die Bildungs-

anstalten für Kindergartenpädagogik wurde „Sensibilität für geschlechtsspezifische Aspekte von Erziehung und Sozialisation“ in die Formulierung des Allgemeinen Bildungszieles aufgenommen; dies wird an etlichen Stellen des Lehrplans konkretisiert (BmBWK 2004). Im vergangenen Jahrzehnt wurden zudem einige Modellprojekte zum „geschlechtssensiblen Kindergärten“ durchgeführt (Wien 1999-2002, Graz seit 2003, Linz 2005-2008).

Von diesen Modellprojekten abgesehen scheinen Artikel und Konzepte zu geschlechtssensibler Pädagogik oft davon auszugehen, dass der Beruf nur von Frauen ausgeübt wird (z.B. viele Beiträge in BMUKK 1999). In Leitfäden und Materialien zur geschlechtssensiblen Pädagogik überwiegt zudem manchmal ein einseitig feministischer, pädagogisch-normativer Ansatz (z.B. Frauenbüro der Stadt Wien 2005; Schneider 2005a). Genderaspekte werden oft lediglich in Bezug auf die pädagogische Tätigkeit analysiert, wogegen die geschlechtliche Zusammensetzung des Personals und deren Wirkungen auf die Kinder kaum thematisiert werden. Fragen und Perspektiven männlicher Pädagogen werden kaum aufgegriffen. So widmet der vom BMBWK herausgegebene Leitfaden zur geschlechtssensiblen Pädagogik für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich der Kindergartenpädagogik lediglich eine, und zwar die letzte Seite „Übungen für Burschen und Männer“ (Schneider 2005b, unverändert neu aufgelegt 2009).

Eine Ausnahme stellen die geschlechtersensiblen Kindergärten in Wien, Linz und Graz dar, die sich von Anfang an um die Beschäftigung von Männern bemühten. In der Dokumentation des Wiener Projekts sind die Erfahrungen und auch die Schwierigkeiten dieser Bemühungen differenziert dargestellt (Frauenbüro der Stadt Wien 2003; vgl. Rohrmann 2008, S. 208ff.). So wollten viele männliche Bewerber als Kindergartenpädagogen eingestellt werden, obwohl sie die fachlichen Voraussetzungen nicht erfüllten; umgekehrt hatten sich etliche gut qualifizierte Frauen beworben, die sogar bereit waren, die schlechter bezahlte Position der Kindergartenhelferin anzunehmen.

Im Personalkonzept wird ausgeführt, dass Männer und Frauen als vielfältige „Rollenvorbilder“ für Kinder beiderlei Geschlechts wichtig sind, und dies differenziert begründet. Dabei werden sowohl typische als auch eher untypische Verhaltensbereiche benannt. So werden Männer unter anderem als wichtig angesehen, weil sie zeigen, dass Versorgungsarbeit zwischen den Geschlechtern geteilt wird. Im Alltag gelang die partnerschaftliche Arbeitsaufteilung zunächst nicht immer. Es kam zu erheblicher Fluktuation bei den männlichen Kindergartenhelfern; in anderen Fällen dauerte es mehrere Jahre, bis die Männer (nach Ansicht der Leitung) eingearbeitet waren. Einen wesentlichen Stellenwert für die Bewältigung von Konflikten hatte gerade in diesem Zusammenhang die Supervision. Trotz der Probleme wurde die Zusammenarbeit von Männern und Frauen grundsätzlich als bereichernd für die Teamarbeit angesehen. Zwischenzeitlich ist es gelungen, den Kindergarten nahezu paritätisch zu besetzen.

Im Projektbericht des Linzer Projekts (Greul, Luftensteiner & Maderthaler 2009) wird die Beteiligung eines männlichen Mitarbeiters im Projektzeitraum zwar ebenfalls positiv erwähnt, aber nicht differenziert reflektiert.

Erwähnt werden soll schließlich, dass einige Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik nicht nur geschlechtssensible Pädagogik in der Ausbildung verankert haben, sondern sich auch seit längerem gezielt darum bemühen, Burschen für die Ausbildung zu gewinnen. Bislang handelt es sich dabei jedoch eher um Einzelfälle, die in erster Linie vom persönlichen Engagement der Beteiligten abhängen.

2.5 Ausbildungs- und Berufswahl von Burschen und Männern

Welche Faktoren beeinflussen die Berufswahl von Burschen und Männern, und was insbesondere kann sie dabei unterstützen, Berufe jenseits traditioneller Orientierungen in Betracht zu ziehen? Literatur und empirische Erhebungen über die traditionelle und nicht-traditionelle Ausbildungs- und Berufswahl von Burschen sind nur spärlich vorhanden (vgl. Oechsle 2009a). So bezeichnet auch Budde (2008, S. 38) in seiner vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Studie zum Berufswahlverhalten von Jungen die Frage, welche Faktoren die Berufsorientierung bei männlichen Jugendlichen beeinflussen, als „zentrale Herausforderung".

Unterschiedliche berufliche Orientierungen von Burschen und Mädchen

Oechsle (2009a, S. 24f.) beschreibt eine Reihe von theoretischen Ansätzen in der Berufswahl. Insbesondere unterscheidet sie *allokationstheoretische Ansätze*, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Vordergrund rücken, *entscheidungstheoretische Ansätze*, die die individuelle Entscheidung als zentrales Element betonen und *interaktionstheoretische Ansätze*, die die Einbettung der Entscheidung in längerfristige Interaktionsprozesse mit Berufsorientierungseinrichtungen, Peers, Eltern usw. in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Viele Theorien klammern allerdings die private Lebensplanung weitgehend aus.

Erst die Frauenforschung hat deutlich gemacht, dass die Berufswahlprozesse von Mädchen und Frauen ohne den Kontext der Lebensplanung, von Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern und geschlechtsbezogenen Orientierungen kaum zu verstehen sind. Wie bereits dargestellt, ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Mädchen und junge Frauen wichtiger als für Burschen und junge Männer, für die Aufstiegsmöglichkeiten und das Einkommen im Beruf eine größere Rolle spielt (vgl. S. 27f.). Neuere Studien zeigen jedoch, dass eine individuelle Lebensplanung und Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch für Burschen und Männer bedeutsamer werden (vgl. Helfferich, Klindworth & Wunderlich 2004, Zulehner & Volz 2009). So sind immer mehr junge Männer bereit, eine aktivere Rolle als Vater zu spielen und in der Betreuung ihrer Kinder tätig zu sein, als das in der Generation ihrer Väter üblich war.

Vor diesem Hintergrund wird in der Berufswahlforschung wird in letzter Zeit angemerkt, dass der Berufsbegriff nur mehr bedingt als theoretischer Hingergrund für Konzepte der Berufswahl tauge. Es gehe mehr um „individuelle Arbeitsorientierungen" und Laufbahngestaltungen (vgl. Oechsle 2009a, S. 29). Oechsle (2009b, S. 69) spricht von drei Typen von Orientierungen im Übergang von der Schule in weitergehende Ausbildungen: „Arbeitsmarktorientierung", „Balanceorientierung" und „Subjektorientierung". Es ist zu fragen, wie diese unterschiedlichen Orientierungen bei Burschen und jungen Männern mit dem Interesse an traditionellen oder aber nicht-traditionellen Berufen zusammen hängen.

In der österreichischen Jugendwertestudie (Friesl et al. 2008, S. 46f) wurden 1231 Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren mit persönlichen mündlichen Interviews auch zu einigen Aspekten der Berufsorientierung und zu ihren Prioritäten im Arbeitsleben befragt. Wichtig für ihre spätere berufliche Tätigkeit sind österreichischen Jugendliche „gute Bezahlung", „ein sicherer Arbeitsplatz" und eine „interessante Tätigkeit" (Friesl et al. 2008, S.

48). Dabei ist Burschen der Verdienst deutlich wichtiger als Mädchen (42% vs. 30%), die wiederum Freude am Beruf häufiger als wichtig benennen Mädchen (47% vs. 65%) (Bergmann et al. 2002). Während Burschen und jungen Männern zudem Aufstiegschancen wichtiger sind, legen Mädchen und junge Frauen mehr Wert auf ein gutes Betriebsklima (Friesl et.al. 2008 S.47).

Kindergarten als Option der Berufswahl von Burschen

Wie ist nun das Arbeitsfeld Kindergarten in diesem Zusammenhang einzuschätzen? Aktuelle Studien zeigen, dass sich viele junge Burschen grundsätzlich vorstellen können, im Bereich der Bildung und Erziehung und auch konkret im Kindergarten zu arbeiten (Daycare trust 2003; Cremers et al. 2008). In der erwähnten Jugendwertestudie (Friesl et al. 2008) konnte gezeigt werden, dass mehr als die Hälfte der befragten männlichen Jugendlichen meinen, dass junge Männer dazu ermutigt werden sollen, traditionelle „Frauenberufe" zu ergreifen. Die Zustimmung zu „Frauen in Männerberufen" lag allerdings sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Jugendlichen noch etwa 10 Prozentpunkte höher.

Cremers, Puchert & Mauz (2008) berichten aus der Begleitforschung des deutschen Projekts Neue Wege für Jungs, dass zwei Drittel befragten Jungen traditionell „männliche" Berufswünsche angeben. Die Befragten aus dem übrigen Drittel können sich dagegen gut vorstellen, später in einem heute weiblich konnotierten Bereich zu arbeiten, geben einen eher neutralen Berufswunsch an oder wissen noch nicht, in welchem Bereich sie später arbeiten wollen (S. 68). Fast 30% der befragten Jungen können sich „gut" oder sogar „sehr gut" vorstellen, als Erzieher in einer Kindertagesstätte zu arbeiten.

Eine Entscheidung für den „Frauenberuf" widerspricht jedoch traditionellen Mustern der beruflichen Orientierung von Burschen und jungen Männern. Wie bereits dargestellt sind die finanziellen Aussichten im Arbeitsfeld eher gering. Auch die Aufstiegsmöglichkeiten sind begrenzt. Insbesondere in einkommensschwachen und bildungsfernen Milieus bestehen zudem meist rigide geschlechtsstereotype Rollenzuschreibungen, die einem möglichen Interesse an als „weiblich" konnotierten Berufen im Wege stehen.

„Punkten" kann das Arbeitsfeld dagegen beim Kriterium „sicherer Arbeitsplatz". Die beruflichen Aussichten im Bereich der Kinderbetreuung werden vom Arbeitsmarktservice Österreich als „tendenziell günstig" eingestuft. Auch gute Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf gehören zu den positiven Faktoren des Berufs. Dies ist allerdings vermutlich bislang ein Aspekt, der das Arbeitsfeld für *Frauen* so attraktiv macht, nicht aber für die Mehrheit der Männer.

Vielen jungen Männern fehlen jedoch Hinweise darauf, dass erzieherische Berufe für sie in Frage kommen könnten. Schon der Berufs*bezeichnung* wird ein Einfluss auf die Berufswahl zugeschrieben. Jugendliche lassen sich bei der ersten Grobauswahl von Ausbildungsalternativen nicht ausschließlich von tatsächlichen Berufsbedingungen leiten, sondern von „unüberprüften Assoziationen (…), die durch die Bezeichnungen ausgelöst werden" (Ulrich et al. 2004, S. 425). Berufsbezeichnungen haben eine Signal und Selektionsfunktion, sie dienen als Visitenkarte. So regt schon der Begriff „Kindergarten" Assoziationen zu Weiblichkeit an. Das überlieferte und manchmal immer noch gebräuchliche „Tante" verstärkt diese noch.

Eine wichtige Rolle für die Berufsorientierung spielen Eltern, Verwandte und Bekannte sowie die Peergruppen der Gleichaltrigen. Nach den Eregbnissen der Jugendwertestudie werden „Eltern“ und „Freundinnen“ von 84 % bzw. 80% der Jugendlichen als „gute“ oder „sehr gute“ Informationsquellen für die Berufswahl beurteilt. Rund die Hälfte der befragten Burschen sprechen demnach „oft“ mit den Eltern, rund 35 % „manchmal“ über ihre Berufswünsche (Friesl et al. 2008, S. 48). Auch andere Studien zeigen die Bedeutung der Eltern bei der Berufswahl, sei es bewusst durch aktive Information oder unbewusst durch die vorgelebten Rollenbilder, sowie den Einfluss der Gleichaltrigen (Bergmann et al. 2002). Aus Untersuchungen zur Berufswahl von Mädchen ist nun bekannt, dass sich Mädchen eher für nicht-traditionelle Berufe entscheiden, wenn sie diese aus ihrem Verwandten- und Bekanntenkreis kennen. Dies kann auch für Burschen angenommen werden; da es jedoch kaum männliche Kindergartenpädagogen gibt, ist es relativ unwahrscheinlich, dass Burschen in ihrem persönlichen Umfeld auf einen solchen Mann treffen.

Zur Frage der Ausbildungswahlentscheidung von KindergartenpädagogInnen kann schließlich auf eine Studie von Blumberger & Watzinger (2000) Bezug genommen werden, die auf Daten von 1621 BAKIP-Absolventinnen beruht. Demnach hat ein Großteil der BAKIP SchülerInnen vor Eintritt in die BAKIP eine Hauptschule besucht (58,9 %), knapp ein Viertel der SchülerInnen trat aus einer AHS Unterstufe über (ebd. S. 30). Für die meisten Schülerinnen bedeutet diese Ausbildung einen höheren Abschluss als jener der Eltern. Als Motive für die Ausbildungswahl wurde an erster Stelle genannt: „Ich habe diesen Beruf gewählt, weil ich gerne mit Kindern arbeiten will“. Weitere wichtige Beweggründe stellten „die persönliche Verwertbarkeit der Ausbildung“, „die Möglichkeit mit dieser Ausbildung den Wunschberuf ausüben zu können“ sowie „die Möglichkeit eine Ausbildung und zugleich die Matura zu machen“ dar. Freundinnen, Berufsberatung und Lehrerinnen stellten dagegen „nur marginale Einflussfaktoren dar“ (ebd. S 31).

Zwischen Burschen und Mädchen wurden nur bei zwei Fragen signifikante Unterschiede ausgemacht: Für Burschen stellte die Verwertbarkeit der Ausbildung ein deutlich stärkeres Motiv dar als für Mädchen. Für Mädchen ist die Möglichkeit im Internat zu wohnen ein deutlich stärkeres Motiv als für Burschen. Mittels einer Faktorenanalyse wurden zusammenfassend sechs Faktoren für die Schulwahlmotivation identifiziert, die auch für die Befragungen des vorliegenden Projekts relevant sind:

1. Interessengeleitete Schulwahlmotive (Arbeiten mit Kindern, Wunschberuf, persönliche Verwertbarkeit etc.)
2. Pragmatisch-interessengeleitete Schulwahlmotive (gleichzeitig Matura und Fachausbildung, breit gefächertes Lehrangebot)
3. Informations- und beratungsgeleitetes Schulwahlmotiv (Rat der LehrerInnen, Berufsberatung, Broschüren)
4. Orientierung an Freunden und Freundinnen
5. Orientierung an Eltern
6. Erreichbarkeit der Schule.

2.6 Männer als elementarpädagogische Fachkräfte[5]

„Kindergärtner gelten laut neuer Studie als unmännlich“, titelten etliche Zeitungen im Juni 2010 zur öffentlichen Präsentation der Eurydice-Studie zu „Geschlechterstudien bei Bildungsresultaten“ (Eurydice-Netz 2009). Diese europaweit durchgeführte Studie fasst etliche Daten, Analysen und Maßnahmen zu Gender im Bildungssystem zusammen. Der Bereich der Elementarpädagogik wird dabei nur kurz am Rande gestreift; es wird festgestellt, dass in mehreren Ländern der Anteil von Männern in sozialen und pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen gering ist. Nichtsdestotrotz wurde die österreichische Leiterin der Studie, Bernadette Forsthuber, in den Zeitungsartikeln mit der Aussage zitiert: „Wenn ein Mann in den Vorschulbereich gehen will, stellt das sein Mannsein in Frage“ (http://www.kleinezeitung.at, 9.6.2010), obwohl dies in der Eurydice-Studie überhaupt nicht untersucht wurde.

Die zitierte Aussage ist also kein Ergebnis der Studie, sondern eher ein Hinweis darauf, dass Männer im Kindergarten inzwischen europaweit ein öffentliches Thema geworden sind. Allenthalben wird ein Mangel an männlichen Bezugspersonen in Kindergarten und Schule beklagt, und in einigen europäischen Ländern hat auch die Politik das Thema inzwischen entdeckt. Dabei geht es in den verschiedenen Ländern immer wieder um dieselben Themen: um Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit; um die Erweiterung von Berufsperspektiven von Jungen und Männern; um die Bedeutung von männlichen Bezugspersonen für Kinder und insbesondere Jungen; um die mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung des Elementarbereichs und das zu geringe Gehalt im ErzieherInnenberuf.

Allerdings sind diese Themen nicht neu. Bereits in den siebziger Jahren gab es erste Veröffentlichungen, die sich mit Männern in Kindergarten und Vorschule beschäftigten. So stellte die Italienerin Elena Belotti schon in den siebziger Jahren in ihrem Buch „Was geschieht mit den kleinen Mädchen?“ die provokante Frage: „Warum sollte man also nicht auch dem Mann vorschlagen, als Erzieher zu arbeiten?“ und nahm dabei viele Aspekte der heutigen Diskussion vorweg (Belotti, 1975/2004). Sie sah in der Beschäftigung von Männern in den Institutionen der Kleinkinderziehung eine Chance zur Überwindung traditioneller Stereotype: „Die Anwesenheit von Frauen und Männern in Kindergärten und Vorschulkindergärten würde den Kindern ein reales Bild einer wirkungsvollen Wechselseitigkeit geben, die automatisch die Polarisierung der geschlechtsspezifischen Rollen verhindern würde“ (Belotti 1975, S. 123).

In den USA veröffentlichte Seifert (1973, 1975) einige Beiträge zu männlichen Kinderbetreuern. Seine Analyse klingt zum Teil derart aktuell, dass sie hier ausführlicher wiedergegeben werden soll:

---

5 Die Bezeichnungen von Berufen und Institutionen in der Elementarpädagogik sind international sehr unterschiedlich und lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungs- und Betreuungssysteme auch nicht vereinheitlichen. Im Folgenden wird in der Regel von „männlichen Pädagogen“, „Elementarpädagogik“ und von „Kindergärten“ oder „Kinderbetreuungseinrichtungen“ gesprochen. Bei deutschen Studien ist oft von „Erziehern“ die Rede, die in „Kindertageseinrichtungen“ arbeiten; diese umfassen auch die Nachmittagsbetreuung von Schulkindern (Hort). Im angelsächsischen Sprachraum wird zwischen „care / caretakers“ und „pre-school / pre-school teachers“ unterschieden, womit meist auch unterschiedliche Betreuungssysteme bezeichnet werden.

> Eltern und Lehrkräfte vertreten oft die Ansicht, dass mehr männliche Pädagogen in Kinderbetreuungseinrichtungen nötig seien. Die Gründe für diese Ansicht sind nicht recht klar. Eine Person sagt möglicherweise, dass Kinder ein männliches Vorbild benötigen; eine andere, dass kleine Jungen bessere Beziehungen zu männlichen Pädagogen entwickeln; wieder eine andere meint vielleicht, dass Kinder von einem männlichen Pädagogen lernen können, dass Männer auch fürsorglich und liebevoll sein können, so wie Frauen das sind. Diese Annahmen beruhen kaum einmal auf persönlicher Erfahrung, denn vollzeit tätige männliche Kinderbetreuer gibt es nahezu gar nicht. Sie sind auch nicht von objektiven Studien von Männern in Kinderbetreuungseinrichtungen abgeleitet, denn solche Studien sind nicht durchgeführt worden. Bestenfalls repräsentieren die Kommentare eine Anwendung von Forschung und Wissen über Männer in anderen Kontexten, insbesondere in der Familie, auf die Kindergartengruppe. Noch häufiger wird die Notwendigkeit *(need)* von Männern als selbstverständlich angenommen. Es scheinen nur wenige Belege für so eine breit akzeptierte Idee erforderlich zu sein. (Seifert 1973, S. 167, Übersetzung Tim Rohrmann)

Seifert setzt sich ausdrücklich für mehr männliche Fachkräfte in der Kinderbetreuung ein, weist aber auch auf Probleme und Forschungslücken hin, die bis heute diskutiert werden: die Wahrnehmung der Tätigkeit als „weiblich", die Isolation vereinzelter männlicher Pädagogen, das zu geringe Gehalt.

In den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es zu europäischen Initiativen, die sich mit der Situation von männlichen Pädagogen im Elementarbereich befassten und Strategien zur Erhöhung des Männeranteils entwickelten (Netzwerk der EK 1993, Jensen 1996). Erste Forschungsarbeiten wurden begonnen, Tagungen wurden durchgeführt und Netzwerke formiert. In den letzten Jahren kam es dann zu einem deutlichen Anstieg des Interesses und einem internationalen Austausch von Forschungsarbeiten, nicht zuletzt im Kontext unseres Forschungsprojekts.

Ausgehend von einem Überblick über internationale Daten befasst sich das folgende Kapitel mit Begründungen für eine Erhöhung des Männeranteils, stellt Ergebnisse von Befragungen zusammen und geht auf Chancen und Probleme männlicher Fachkräfte ein.

2.6.1 Die Ausgangslage: Männliche Pädagogen als kleine Minderheit

Bereits vor fünfzehn Jahren schlug das Netzwerk für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission vor, dass bis zum Jahre 2006 20 % der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer sein sollten (Netzwerk der EK 1996). Dieses Ziel wurde bei weitem nicht erreicht. Nur in wenigen Ländern ist es überhaupt zu einem nennenswerten Anstieg der Zahl der Beschäftigten gekommen.

Vergleichende Aussagen über den Anteil männlicher Beschäftigten sind dadurch erschwert, dass es in den verschiedenen Ländern erhebliche Unterschiede in den Systemen der Kinderbetreuung und Vorschulerziehung sowie der Ausbildungen und des beruflichen Status der damit befassten Fachkräfte gibt (Oberhuemer & Schreyer 2010). Wie in Kapitel 2.3.2 dargestellt, ist schon in Österreich eine Definition des Bereichs der Kinderbetreuung nicht einfach. Dies gilt noch mehr im internationalen Vergleich und beginnt schon bei den unterschiedlichen Begriffen: Kindergarten, Kindertagesstätten, Early Childhood Education, preschool…

Welche *Altersgruppe* in den jeweiligen Institionen der Elementarpädagogik betreut wird, unterscheidet sich von Land zu Land. Auch der Anteil der *ausgebildeten* Fachkräfte im Elementarbereich ist aufgrund gesetzlicher Regelungen in den verschiedenen Ländern

sehr unterschiedlich. Bei den folgenden Aussagen zum Männeranteil in verschiedenen Ländern muss daher berücksichtigt werden, dass sich die zugrundeliegenden Definitionen von Studie zu Studie unterscheiden können.

Tabelle 5: Männeranteil im Elementarbereich in verschiedenen Ländern

Land	OECD 2006a	**Oberhuemer & Schreyer 2010**
Australien	< 3,3% (incl. primary) < 2% (pre-primary)	
Belgien	< 1%	2,3%
Dänemark	3 % (pre-school) 14% (incl. 6- to 9-year-olds)	6% Kinderkrippen 10% Kindergärten 12% altersgem. Einrichtungen
Deutschland	ca. 4%	3%
Finnland	4% (incl. 6- to 7-year-olds)	4% (0-7 Jahre)
Frankreich	ca. 3%	< 1%
Griechenland		3-4% (private Kitas) < 1% (öff. Kitas)
Großbrittannien	< 1% (in non-school ECEC)	2%
Irland	< 1%	< 1%
Italien	< 1%	< 1%
Kanada	2%	
Luxemburg		1,7% (Vorschule)
Niederlande	„few“	< 1%
Norwegen	7%	
Österreich	2,7% (incl. Hort)	0,8% (Kindergärten u. Krippen)
Osteuropäische Länder (Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Zypern)		< 1%
Portugal	< 1%	3% (alle Kitas)
Schweden	5% (incl. 6- to 9-year-olds)	3% (1-6 Jahre)
Schweiz		
Spanien		< 1%
Tschechische Republik	< 1%	< 1%
Ungarn	< 1%	< 1%
USA	3%	

Anmerkung: Es ist nicht immer eindeutig ersichtlich, in welcher Weise und in welchem Umfang in die Angaben auch die Arbeit mit Kindern im Volks- bzw. Grundschulalter eingeht. Dies betrifft einerseits unterschiedliche Zeitpunkte des Übergangs zwischen Systemen und Institutionen, andererseits die außerschulische Betreuung von Grundschulkindern (Hort).

In Österreich ist der Männeranteil im internationalen Vergleich niedrig. Die höchsten Anteile männlicher Beschäftigter werden aus Norwegen und Dänemark berichtet, wo es seit längerem gezielte und staatlich unterstützte Bemühungen um eine Erhöhung des Anteils männlicher Beschäftigter gibt bzw. gab. In Norwegen beträgt der Männeranteil inzwischen 8 bis 9%, in Natur- und Freiluftkindergärten sogar 19% (Hoel 2010; Emilsen & Koch 2011). Der höhere Anteil männlicher Beschäftigter in Skandinavien könnte auch damit zusammen hängen, dass die Grundausbildung Pädagogen in diesen Ländern für die Arbeit mit dem gesamten Altersspektrum von Kindern bis hin zu Jugendlichen hin qualifiziert.

Von diesen Ausnahmen abgesehen liegt der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen weltweit unter fünf Prozent und zum Teil weit darunter. Deutschland liegt mit etwa 3% und leicht steigender Tendenz im oberen Mittelfeld. Im Jahr 2010 waren 15.827 Männer in deutschen Kindertagesstätten beschäftigt und damit fast doppelt so viele wie im Jahr 1998. Wird nur nach pädagogisch ausgebildeten Kräften im Elementarbereich gefragt, liegen sowohl die absolute Anzahl als auch der relative Anteil etwas niedriger (Koordinationsstelle Männer in Kitas 2011).

In vielen Ländern gibt es wie in Österreich kaum männliche Fachkräfte im Elementarbereich. So gibt es in der Schweiz in der Vorschulstufe nahezu keine Männer. Auch in den neu gebildeten Ausbildungen zur Lehrperson für Kindergarten und untere Primarstufe fehlen Männer „beinahe gänzlich“ (Ryter & Grütter 2004, S. 1). Ähnlich verhält es sich in den osteuropäischen Ländern.

In den USA, in denen es schon in den siebziger Jahren Initiativen für Männer in Kinderbetreuung und Vorschule gab, liegt der Männeranteil im Elementarbereich (pre-school und Kindergarten) unverändert niedrig bei etwa 3%, im Bereich der Kinderbetreuung (child care) mit 5,3% etwas höher (OECD 2006a; MenTeach 2011). In Australien liegt der Männeranteil in der Kinderbetreuung bei 4%, in Vorschulen bei 2%. In Neuseeland war der Männeranteil nach zwei großen Missbrauchsskandalen in den 90er Jahren auf 1% zurückgegangen; inzwischen liegt er bei knapp 2% (Farquhar 2010). In Japan schließlich sind zwar 6,6% der Beschäftigten in Kitas männlich. Allerdings sind mehr als 60% dieser Männer Leiter; ansonsten liegt der Männeranteil bei unter 2% (Ikeya, pers. Mitteilung, 2007).

Angesichts dieser weltweit eher niedrigen Zahlen muss allerdings erwähnt werden, dass die *absolute* Zahl männlicher Fachkräfte im Elementarbereich in vielen Ländern zugenommen hat (neben Österreich z.B. auch in Norwegen, Deutschland oder Neuseeland). Der rasante Ausbau der Kinderbetreuung insgesamt hat jedoch dazu geführt, dass selbst ein deutlicher Anstieg sich kaum in prozentualen Veränderungen ausdrückt.

Rohrmann (2010a) weist darüber hinaus in einem Vergleich von Österreich, Deutschland und Norwegen auf erhebliche Unterschiede zwischen Regionen und Trägern innerhalb der verschiedenen Länder hin. So gibt es auch in Österreich Regionen mit höherem Männeranteil, in Norwegen Provinzen mit nur wenig männlichen Beschäftigten (vgl. Abbildung 5 auf der folgenden Seite). Daraus könnte gefolgert werden, dass regionale Aspekte und spezifische Strategien von Trägern eine größere Bedeutung für den Männeranteil haben als Differenzen zwischen nationalen Systemen und Eigenheiten.

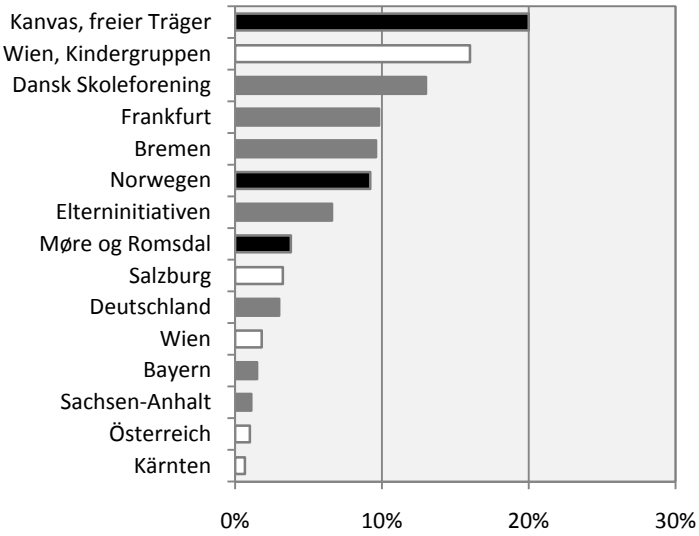


Abbildung 5: Regionaler Vergleich der Anteile männlicher Beschäftigter

Quellen: Österreich: siehe Kap. 3; Deutschland: Rohrmann et al. 2010; Cremers et al. 2010; Norwegen: Norwegian Ministry 2008; Kunnskapsdepartementet 2010, pers Mitteilungen.

2.6.2 Warum mehr Männer?

In den letzten Jahren ist ein deutlich wachsendes Interesse an der Beschäftigung von männlichen Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen festzustellen. Aktuelle Studien zeigen, dass männliche Pädagogen von Eltern und Kolleginnen meist positiv aufgenommen werden (s. unten). Auch in der Fachdiskussion besteht weitgehende Einigkeit darin, dass mehr männliche Pädagogen in der Elementarpädagogik wünschenswert sind. Weniger Einigkeit besteht bei den Begründungen dieser positiven Grundhaltung. Unterschiede und Widersprüche hängen damit zusammen, dass die Begründungen

- sich auf unterschiedliche theoretische Ansätze beziehen
- sich bislang nur wenig auf empirische Forschung berufen können
- mit Werten und Zielen von Einzelnen und von Institutionen zusammenhängen
- entscheidend durch persönliche Erfahrungen und Haltungen beeinflusst werden.

Begründungen für eine Erhöhung des Männeranteils können auf verschiedenen Ebenen ansetzen: auf der Ebene der allgemeinen Einstellungen und Werte, der Einrichtungen, der Kinder, der Eltern, der Teams und des Arbeitsfeldes insgesamt. Widersprüche zwischen unterschiedlichen Argumentationslinien ergeben dabei nicht zuletzt daraus, dass jeweils ganz andere Begriffe und Theorien von „männlich“ und „weiblich“ zugrunde gelegt werden. So hängt davon ab, ob eher die „Männlichkeit“ der Pädagogen betont wird oder viel-

mehr ihr möglicher Beitrag zu Chancengleichheit und „Gleichstellung“ der Geschlechter, oder auch ob eine Wichtigkeit männlicher Pädagogen in erster Linie für Buben postuliert oder aber für beide Geschlechter gesehen wird.

Männer in den „Gärten der Frauen“

Auf der *Ebene der Einrichtungen* lässt sich formulieren: „In den ‚Gärten der Frauen‘ fehlt das „männliche Element“ (Rohrmann 2009, S. 49). Dass überwiegend Frauen in Kindergärten arbeiten, wirkt sich auf Raumgestaltung und Spielangebote genauso aus wie auf Kommunikationsstile und Konfliktverhalten. Typisch „männliche“ Interessen und Verhaltensweisen kommen dabei oft zu kurz oder werden abgewertet.

Vor diesem Hintergrund werden Männer für wichtig gehalten, weil sie der Dominanz des Weiblichen im Leben von Kindern etwas entgegensetzen sollen. So wird von ihnen erwartet, dass sie männertypische Bereiche und Aktivitäten übernehmen oder sie sich in Konflikten besser durchsetzen können. Stillschweigend wird vorausgesetzt, dass Männer qua Geschlecht automatisch über eine für diesen Zweck geeignete „Männlichkeit“ oder „männliche Sicht“ verfügen.

Allerdings wird von Männern auch genau das Gegenteil erwartet: sie sollen stereotype Zuordnungen auflockern und auflösen, indem sie gerade Aktivitäten übernehmen, die *nicht* stereotyp „männlich“ sind. Dies steht vor dem Hintergrund der gleichstellungspolitischen Zielsetzung, dass beiden Geschlechtern die Chance gegeben werden soll, ein möglichst breites Verhaltensrepertoire zu entwickeln. Besonders deutlich zeigt sich dies in Projekten, mit denen geschlechtersensible Pädagogik im Kindergarten implementiert werden soll (z.B. Frauenbüro der Stadt Wien 2003, S. 23).

Auf der *Ebene der Kinder* werden in der (Fach-)öffentlichkeit zunächst die Buben thematisiert. Die manchmal überdramatisierte „Krise der Jungen“ hat dazu geführt, dass der Ruf nach männlichen Vorbildern weite Verbreitung gefunden hat. Inzwischen ist der Satz „Buben brauchen Männer“ fast so etwas wie ein Glaubenssatz geworden. Besonders häufig fällt er im Zusammenhang mit der zunehmenden Zahl von Buben, die aufgrund von Trennung und Scheidung ohne ihren Vater aufwachsen. Auch Befragungen in Kindergärten bzw. Kindertagesstätten zeigen, dass männliche Pädagogen von vielen Fachkräften insbesondere als wichtig für Buben sowie für Kinder alleinerziehender Mütter angesehen werden (z.B. Cremers et al. 2010; BVZ 2006).

Dabei gerät jedoch etwas aus dem Blick, *wofür* Buben eigentlich Männer brauchen und wie Männer eigentlich sein müssen, um als Vorbilder geeignet zu sein. Die Konzentration des Blicks auf Buben hat außerdem den Nebeneffekt, dass bislang nur wenig thematisiert wird, inwiefern Männer auch für die Entwicklung von Mädchen wichtig sind. *Dass* dies so ist, wird in den genannten Erhebungen ebenfalls von vielen Befragten hervorgehoben (ebd.).

Auf der Ebene des *Personals* ist zunächst wichtig, dass weitere männliche Beschäftigte vor allem für diejenigen Männer wichtig sind, die bereits im Kindergarten tätig sind. Praxisberichte und empirische Forschungen zeigen immer wieder, dass ein Problem der Männer im Kindergarten ihre Isolation und ihr „Exotenstatus“ ist. Männer brauchen daher männliche Kollegen. Allerdings können auch für Frauen männliche Kollegen bereichernd sein. Nicht selten wird die Ansicht vertreten, dass die Teamkultur in gemischten Teams

besser sei. So wird angenommen, dass Männer „frischen Wind“ in pädagogischen Fragen bringen können (Cremers et al. 2010, S. 56) oder die Geschlechtermischung sich positiv auf die Konfliktkultur im Team auswirken könne.

Auf der *Ebene der Eltern* geht es entscheidend um die Zusammenarbeit des Kindergartens mit Vätern. Wie bereits dargestellt, sind Väter heute weit mehr in die Erziehung auch ihrer kleinen Kinder involviert als früher. Zudem wurden zunächst in den skandinavischen Ländern und inzwischen auch in Deutschland staatliche Regelungen des Elterngeldes eingeführt, die die Beteiligung von Vätern an der familiären Betreuung von Kleinkindern unterstützen („Papamonate“). Die Situation in Kindertageseinrichtungen hinkt hinter dieser Entwicklung deutlich hinterher. Die wachsende Zahl interessierter und engagierter Väter treffen in den Einrichtungen in der Regel nicht auf männliche Pädagogen, mit denen sie ihre Anliegen besprechen und gemeinsam erleben können, dass die Versorgung und die Erziehung von kleinen Kindern auch für Männer selbstverständlich ist. Männliche Fachkräfte können wichtige Ansprechpartner für Väter sein und ihnen den Einstieg in den viele von ihnen ungewohnten Bereich Kindergarten erleichtern. Oft sind es männliche Pädagogen, die darüber hinaus weitergehende Angebote der Väterarbeit im Kindergarten entwickeln (vgl. z.B. Siedentopf & Rohrmann 2008).

Allerdings können männliche Ansprechpartner auch für Mütter wichtig sein, insbesondere für alleinerziehende Mütter, denen im Erziehungsalltag ein männliches Gegenüber für den Austausch über Erziehungsfragen fehlt.

Auf der *Ebene des Arbeitsfeldes* wird aktuell insbesondere der Fachkräftemangel diskutiert. Angesichts des erheblichen Ausbaus der Kinderbetreuung in Österreich wie auch in Deutschland und anderen europäischen Ländern gibt es einen erheblichen Bedarf insbesondere an ausgebildeten Fachkräften, der bereits derzeit oder in absehbarer Zukunft nicht gedeckt werden kann. Von daher ist es erforderlich, alle möglichen Potentiale auszuschöpfen – und damit auch die Burschen und Männer. Der Elementarbereich konkurriert dabei allerdings mit anderen Berufen im Pflege- und Sozialbereich, die ebenfalls dringend nach Fachkräften suchen, z.B. der rasant wachsende Bereich der Altenpflege.

Aus gleichstellungspolitischer Sicht ist ein anderer Aspekt bedeutsam: Männer in Kitas erweitern das Berufswahlspektrum für Burschen und Männer. Dass die Berufswahlorientierung von Burschen und Mädchen nach wie vor durch eine Segregation der Geschlechter gekennzeichnet ist, wurde bereits dargestellt. Kindergärten können aber überzeugender als mögliches Arbeitsfeld für sich selbst werben, wenn in ihnen männliche Fachkräfte für Jugendliche als Ansprechpartner und Beispiele zur Verfügung stehen.

Schließlich wird in Diskussionen immer wieder einmal die Annahme vertreten, dass durch mehr Männer das Ansehen des Berufsfeldes insgesamt steigern würde. So berichten Cremers et al. (2010) aus ihrer repräsentativen Erhebung, dass fast die Hälfte der von ihnen befragten Trägerverantwortlichen und Kitaleitungen der Ansicht zustimmten, „dass eine Steigerung des Männeranteil in Kitas mit einer Erhöhung des gesellschaftlichen Ansehens des Erzieherberufs einhergehen würde“ (S. 58). Eine solche Aussage ist nicht unbegründet, da es entsprechende Beispiel aus anderen Arbeitsfeldern gibt. Sie ist dennoch problematisch, da in ihr eine Abwertung der von Frauen geleisteten Arbeit mitschwingt. Entsprechend verärgert reagieren manche Frauen darauf.

Die These von der „Feminisierung des Bildungswesens“

Die Ansicht, dass die Erziehung von Kindern „zu sehr von Frauen dominiert“ sei, ist inzwischen weit verbreitet. Dies wird auch von Fachleuten breit und nicht selten undifferenziert oder polemisch vertreten. Oft wird dabei der Primarbereich, in dem in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern ein deutlicher Rückgang des Anteils männlicher Lehrkräfte zu beobachten ist, mit dem Elementarbereich gleichgesetzt, obwohl es in der Kinderbetreuung niemals viele Männer gab.

Im Auftrag des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur haben Schneider & Tanzberger (2005) eine umfassende Datenanalyse zu Männern an Grundschulen im europäischen Vergleich erstellt, Print- und Onlinemedien ausgewertet und die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Männern an Grundschulen zusammengefasst. Sie stellen fest. „Männer in der Grundschule sind ein Thema“ (S.27), wobei die „Feminisierung“ der Schule bzw. das Fehlen von Lehrern in erster Linie als eine der Begründungen für die problematische Situation von Jungen in der Schule angesehen wird.

Insbesondere in Großbritannien, aber zunehmend auch in Deutschland wird die These diskutiert, dass die aufgrund der Dominanz von Frauen „weiblich geprägte“ Lernkultur der Grundschule die Leistungsmotivation von Mädchen mehr anspricht als die von Jungen. Diese Sichtweise findet auch bei den Lehrkräften selbst Anklang. Daraus wird die Annahme abgeleitet, dass männliche Lehrkräfte die schulische Einstellung von Jungen mehr fördern und mehr männliche Lehrkräfte daher zu besseren Leistungen von Jungen führen würden. Empirische Belege für eine solche Annahme gibt es bislang allerdings kaum (siehe unten).

Dennoch haben derartige Annahmen zur Folge, dass die Forderung nach mehr männlichen Pädagogen inzwischen auch von Politikern erhoben wird, die sich bislang nicht für Geschlechterfragen interessierten. Berichte über schulische Probleme von Jungen führen regelhaft zum Ruf nach mehr männlichen Lehrern und sogar einer „Männerquote“ für Grundschulen.

In diesem Zuge wird oft auch der Kindergarten mit genannt, obwohl es hier nicht zu einem nennenswerten Rückgang des männlichen Personals gekommen ist, im Gegenteil. In vielen Ländern ist ein allmählicher Anstieg der Zahl männlicher Pädagogen zu beobachten, der allerdings oft wenig augenfällig ist, weil sich durch den Ausbau der Betreuungseinrichtungen die Gesamtzahl der Beschäftigten insgesamt erheblich erhöht hat (Rohrmann 2008).

Dass der These von der Feminisierung des Bildungswesens als Ursache der Probleme von Buben Widerstand entgegengesetzt wird, muss nicht verwundern. Nicht zuletzt gewerkschaftliche Vertreter der Fachkräfte im Elementarbereich wenden sich dagegen, dass die Schuld für Probleme im Bildungswesen pauschal den Frauen gegeben werden soll. Forderungen nach mehr männlichen Fachkräften stoßen z.T. auf massiven Widerstand von Frauen, die diese als Zweifel an ihrer Qualifikation interpretieren.

Zudem werden berufspolitische Argumente ins Feld geführt. Bereits in den neunziger Jahren gab es in verschiedenen Ländern Befürchtungen, „dass die zunehmende Zahl von männlichen Beschäftigten in einer traditionell weiblichen Arbeitsdomäne die Beschäftigungsmöglichkeiten von Frauen verringern könnte“ (Netzwerk der EK 1996, S. 24). In Deutschland kritisierte Klees-Möller (1998), dass ein „Eindringen von Männern“ (sic!) in den Bereich der Kinderbetreuung dazu führen könnte, dass Männer die Leitungspositionen

übernehmen, während die Arbeit am Kind den Frauen überlassen und damit weitere Abwertung erfahren könnte (Klees-Möller 1998, S. 72).

Dreizehn Jahre später wendet sich Keller, Leiterin einer Forschungsstelle am Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung, gegen staatlich geförderte Programme für mehr männliche Fachkräfte in der Frühpädagogik. Fast wortgleich sieht sie „eine Gefahr (…), dass die wenigen Männer in den Kitas die Leitungspositionen übernehmen" (Balluseck, Keller & Rohrmann 2011). Allerdings entsteht hier der Eindruck, dass „das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird". Berechtigte Kritik an undurchdachten Maßnahmen mischt sich mit unreflektierten Ressentiments gegen Männer in der Erziehung von Kleinkindern, wenn Keller ihre generelle Ablehnung derartiger Programme mit „evolvierten Verhaltensdispositionen" begründet, aufgrund derer „Männer im Durchschnitt eine geringere Neigung (haben), sich mit Babys und Kleinkindern zu beschäftigen" (ebd.).

Was können Männer bewirken?

Für Büttner (2003) ist der Mangel an männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ein Problem sowohl für die Kinder als auch für die weiblichen Fachkräfte: „Weder kann dadurch das Männliche, personifiziert durch einen ‚echten' Mann, sowohl für die Kinder als auch für die Frauen zur Verfügung stehen, noch kann sich daraus ein Dialog entwickeln, der den Kindern vorführt, wie sich die Geschlechter konstruktiv begegnen könnten" (Büttner 2003, S. 31).

Als Tiefenpsychologe betont Büttner außerdem, dass Kinder das Vorbild *beider* Geschlechter brauchen. Buben wie Mädchen benötigen bei der Entwicklung von Geschlechtsidentität sowohl Abgrenzung als auch Identifikation. In diesem Zusammenhang setzten sich die Beteiligten am Kita-Forschungsprojekt *Haus Europa* differenziert damit auseinander, inwieweit weibliche Teams die Abwesenheit von Männern kompensieren können, indem sie die Unterschiede zwischen Frauen nutzen: ihre unterschiedlichen Haltungen gegenüber Jungen und Mädchen sowie ihre individuelle „geschlechtliche Vielfalt" (Büttner 2003, S. 51). Dennoch „besteht das Gleichstellungsproblem so lange, wie die Vorbilder nicht als Erzieher und Erzieherin ‚gleichgestellt' sind" (S. 41).

Nicht immer wird die Bedeutung des Geschlechts der Erwachsenen so differenziert analysiert. Hinter der Forderung nach männlichen Pädagogen steht oft in erster Linie die pauschale Vorstellung, dass diese in besonderer Weise die Bedürfnisse von Buben verstehen und auf sie eingehen können bzw. sollten. So einleuchtend dies klingen mag – empirisch belegt ist es bislang nicht.

International wird die Bedeutung männlicher Pädagogen kontrovers gesehen. Kritisch wird festgestellt, dass männliche Fachkräfte nur dann zum Ziel einer geschlechtergerechten Pädagogik beitragen können, wenn sie selbst Genderkompetenz entwickelt haben und geschlechtsstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern in Frage stellen (vgl. Browne 2004; Sumsion 2005). Die kontroversen Argumentationen beruhen vielfach auf subjektiven Eindrücken und Meinungen, da es bislang kaum empirische Forschung zur Bedeutung des Geschlechts von pädagogischen Fachkräften auf die Entwicklung von Kindern gibt. Zwar weisen, wie beschrieben, einige Untersuchungen in Kindergärten und Vorschulen darauf hin, dass sich *Frauen* mit Buben schwerer tun.

Ob es männlichen Kollegen anders ginge, ist aber kaum erforscht. Die wenigen vorliegenden Untersuchungen beziehen sich auf den Bereich Schule und scheinen die Annahme, dass männliche Pädagogen sich besonders positiv auf Kinder auswirken, eher nicht zu unterstützen (Rohrmann 2008, S. 170ff; Faulstich-Wieland 2010b).

Dass zwischen dem Mangel an männlichen Pädagogen und den schulischen Problemen von Buben empirisch bislang kaum ein Zusammenhang festgestellt werden kann, könnte allerdings auch an einer verkürzten theoretischen Perspektive liegen. Rohrmann (2011) vertritt die Ansicht, dass die Frage des Einflusses männlicher Pädagogen stattdessen im Kontext von Erziehungsvorstellungen, Männlichkeitsbildern und Peergruppen von Buben und Burschen betrachtet werden sollte. Entscheidende Bedeutung kommt dabei Wechselwirkungen zwischen dem Fortbestehen stereotyper Vorstellungen vom „typischen Buben" einerseits, Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen und in den Geschlechterverhältnissen andererseits zu. Im Vordergrund steht dabei, dass die Männlichkeitskonstruktionen, die manche Buben in ihren Peergruppen entwickeln, mit den (widersprüchlichen) Erwartungen von weiblichen Pädagoginnen teils erheblich in Konflikt geraten. Diese Konflikte verschärfen sich, wenn keine Männer zur Auseinandersetzung zur Verfügung stehen – die Aushandlungsprozesse um „Männlichkeit" werden dann quasi stellvertretend von den Frauen und Buben geführt.

Männliche Pädagogen können diese Dynamik nur verändern, wenn sie sowohl den Buben als auch ihren weiblichen Kolleginnen für solche Aushandlungsprozesse zur Verfügung stehen. Wie Untersuchungen zeigen, haben Lehrerinnen und Erzieherinnen hohe und teils widersprüchliche Erwartungen an Männer. Sie sollen sowohl durchsetzungsfähig als auch einfühlsam sein – „The right kind of man" (Jones 2003). Eher traditionell auftretende Männer werden bevorzugt, vor allem wenn sie bei Jungen gut ankommen, gleichzeitig aber als „Chauvies" kritisiert. Eher „weiche" Männer werden dagegen abgelehnt, weil sie sich nicht durchsetzen könnten (Kunert-Zier 2005).

Aber auch Buben sind nicht von jedem Mann begeistert. Oft fordern sie männliche Pädagogen heraus und suchen ihre körperliche Nähe. Damit können manche Männer nicht sicher und selbstverständlich umgehen: Sie fürchten das Damoklesschwert des Missbrauchsverdachts über sich, wenn sie die Buben zu dicht an sich heranlassen. Gleichzeitig konfrontieren Buben Männer mit ihren teils sehr traditionellen Männlichkeitsvorstellungen. So meinte ein siebenjähriger Junge in einem Kindertagesheim, in dem körperliche Auseinandersetzungen an der Tagesordnung waren, auf die Frage, ob seine Erzieher in Konflikte eingreifen sollten: „Das ist Männersache, keine Erziehersache… Erzieher sind Waschlappen!" (van Dieken et al. 2004, S. 44).

Chancen zum Dialog der Geschlechter

Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass Veränderungen im Verhältnis der Geschlechter Engagement beider Geschlechter erfordern: Geschlechtergerechte Erziehung benötigt Männer *und* Frauen. Anders als bei anderen Begründungen steht dabei der Dialog und das Miteinander der Geschlechter im Vordergrund (Kunert-Zier 2005). Mit der Einführung von Gender Mainstreaming ist diese Idee zumindest auf der Ebene der Europäischen Union sogar ein verbindliches politisches Ziel geworden. Zum Teil ist damit die Idee einer möglichst weit gehenden „Gleichheit" der Geschlechter verbunden. Gesellschaftliche und

individuelle Rechte, Pflichten und Chancen sollen vom Geschlecht unabhängig sein. Von Männern wird in diesem Zusammenhang keine wie auch immer geartete „Männlichkeit“ erwartet, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtstypischem Verhalten und Machtverhältnissen.

Eine an Geschlechtergerechtigkeit in diesem Sinn orientierte Haltung ist vor allem in „von oben“ beschlossenen Bildungsplänen und Leitlinien zu Geschlechtergerechtigkeit verbreitet. Sie ist auch Grundlage vieler Praxisprojekte zu geschlechterbewusster Pädagogik (vgl. Kapitel 2.4.2), die anstreben, traditionelles Rollenverhalten zu reflektieren und in Frage zu stellen, Kindern neue Handlungsmöglichkeiten unabhängig vom Geschlecht anzubieten und sie zum Ausprobieren bisher ungewohnter Verhaltensweisen zu ermutigen.

Wie sich die An- oder Abwesenheit von Männern auf Jungen und Mädchen konkret auswirkt, hängt allerdings weniger von solch hoch gesteckten Zielsetzungen ab, sondern davon, wie ein konstruktives Miteinander von Männern und Frauen im Alltag gelingt. Sind diese sich darüber einig, wie mit Kindern umzugehen ist? Übernehmen Männer die Rolle der „strafenden Instanz“? Vermitteln männliche Pädagogen ihren Kolleginnen, wie sie Buben besser verstehen können? Oder ziehen sie sich zurück und vermeiden solche Auseinandersetzungen? Nur wenn Männer eine konstruktive Rolle im Geschlechtersystem einer pädagogischen Institution einnehmen, können auch Buben und Mädchen davon profitieren.

2.6.3 Zum internationalen Stand der Forschung

Zur besonderen Situation von Männern in Kinderbetreuungseinrichtungen gibt es bislang nur wenig Literatur und kaum empirische Forschung. Von wenigen Ausnahmen abgesehen gibt es erst seit Anfang der neunziger Jahre relevante Forschungsarbeiten zum Thema. Zunächst sind hier Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum zu nennen.

Im letzten Jahrzehnt sind dann eine ganze Reihe kleinerer und größerer Untersuchungen in Deutschland und in den skandinavischen Ländern durchgeführt worden, in denen es staatlich geförderte Initiativen zur Gewinnung männlichen Personals gibt. Auf diese Forschungsarbeiten wird weiter unten ausführlicher eingegangen.

In letzter Zeit werden darüber hinaus auch einzelne Studien aus Ländern bekannt, in denen der Männeranteil am pädagogischen Personal sehr gering ist und die Situation männlicher Pädagogen bislang kaum thematisiert wurde.

Das Problem der meisten bislang durchgeführten Studien ist, dass sie sich im Wesentlichen auf Befragungen von männlichen und – seltener – weiblichen Fachkräften beschränken. Ob sich durch die die Arbeit von männlichen Pädagogen tatsächlich etwas in der *Praxis* der Elementarpädagogik verändert, wurde bislang kaum durch empirische Studien untersucht.

Studien aus dem angloamerikanischen Raum

In den USA, Australien und Neuseeland wurden seit den neunziger Jahren eine Reihe von Forschungsarbeiten zu männlichen Pädagogen in der Kinderbetreuung (child care) und in der Vorschule (pre-school) durchgeführt. Zudem wurden Strategien zur Erhöhung des Männeranteils entwickelt und deren Wirkung analysiert.

Becker (2001) berichtet, dass es in den USA im Zuge des Aufbrechens traditioneller Geschlechterstereotype in den 60er und 70er Jahren eine Zunahme von männlichen Beschäftigten gegeben habe. Im Laufe der 80er Jahre sei es jedoch zu einem Rückgang gekommen, für den zum einen die öffentliche Diskussion über sexuellen Missbrauch verantwortlich gewesen sei, zum anderen dass es keine Verbesserung der Gehälter gegeben habe.

Das US-amerikanische *National Child Care Information Center* nimmt ausdrücklich positiv zur Beschäftigung männlicher Kinderbetreuer Stellung. Auf einer eigenen Seite seiner Homepage werden dazu Informationen zu Organisationen bereitgestellt, die die Beschäftigung von Männern unterstützen. Außerdem wird auf eine Reihe von Fachartikeln und Studien hingewiesen. Zu nennen ist insbesondere der US-Amerikaner Bryan G. Nelson, der seit langer Zeit zum Thema arbeitet und einen internationalen Newsletter zu Männern in der Elementar- und Primarpädagogik herausgibt (Nelson & Sheppard 1992; Nelson 2002; Nelson & Shikwambi 2006). MenTeach tritt seit über zwanzig Jahren für eine gemeinsame Erziehung von Kindern durch Männer und Frauen ein und hat sich die Erhöhung des Männeranteils in der Früh- und Elementarerziehung zum Ziel gesetzt (http://www.menteach.org). Die Organisation wurde 1979 als *Men in Child Care & Elementary Education Project* gegründet und dient als Anlaufstelle für Forschung, Ausbildung und Unterstützung für Männer und Frauen, die sich für das Thema interessieren.

Nach dem bereits 1992 erschienenen ersten Buch zur Thematik veröffentlichte Nelson (2002) die Ergebnisse einer nationalen Studie zur Beschäftigung von Männern in der Früh- und Elementarpädagogik. Berichtet werden Einstellungen von Männern und Frauen zur Beschäftigung von Männern, Sichtweisen der männlichen und weiblichen Fachkräfte, spezifische Probleme von Männern und Gründe für die geringe Anzahl männlicher Beschäftigter. Auch Sargent (2000, 2005) hat mehrere Interviewstudien mit Lehrkräften und Kinderbetreuern sowie Leitungskräften aus dem Elementar- und Primarbereich durchgeführt. Er beschreibt differenziert die widersprüchliche Situation von Männern in diesen Arbeitsfeldern.

In Australien hat die Diskussion über die „Krise der Jungen“ ähnliche Kontroversen ausgelöst wie in Großbritannien und den USA. Sie hat außerdem Forschung zu verschiedenen Aspekten des Themas angeregt. Wie Lyons, Quinn & Sumsion (2004) in mehreren Befragungen feststellten, befürworten auch australische Fachkräfte, Studenten und Eltern gleichermaßen die Beschäftigung von mehr Männern im Bereich der Kinderbetreuung. Einstellungen wie die, dass Frauen per se eher als Männer für Kinderbetreuung geeignet seien, wurden dagegen selten geäußert – ganz im Gegensatz zur Annahme, dass solche Klischeevorstellungen weit verbreitet seien.

Bemerkenswert sind die Arbeiten von Sarah-Eve Farquhar in Neuseeland, die 1997 einen ersten Bericht zur Situation von Männern im Kindergarten veröffentlichte. Nachdem es in den neunziger Jahren nach zwei spektakulären Missbrauchsfällen zu einem deutlichen Rückgang des ohnehin schon geringen Männeranteils am Personal kam, setzt sie sich für eine Versachlichung der Diskussion sowie für eine Vernetzung der männlichen Fachkräfte ein (Farquhar et al. 2006; Farquhar 2008).

Europaweit rezipiert wurden schließlich Untersuchungen aus England, insbesondere die Studien von Cameron, Moss & Owen (1999) sowie Rolfe (2005). Cameron et al. (1999) interviewten 21 ErzieherInnen aus verschiedenen Einrichtungen zu Berufszugängen, ihrer Arbeitssituation und zu ihren Wahrnehmungen von Geschlechterunterschieden im Arbeits-

kontext. In der Folge hat die Forschungsgruppe sich für eine bessere Balance der Geschlechter im Arbeitsfeld eingesetzt und weitere Entwicklungen dokumentiert (Cameron 2001, 2006; Owen 2003). Eine landesweite repräsentative Befragung des Daycare Trust (2003) ergab eine grundsätzlich positive Haltung zu Männern in der Kinderbetreuung: 77% der Befragten sprachen sich für Männer in diesem Arbeitsfeld aus, und 84% der befragten Eltern würden ihr Kind in eine Einrichtung geben, in der auch Männer beschäftigt sind. Als wichtigste Begründungen wurden ein gemischtgeschlechtliche Umgebung sowie die Bedeutung von Männern als positiven Rollenmodellen für Kinder gesehen, als größte Hindernisse das Risiko, dass Pädophile mit Kindern arbeiten könnten, sowie eine generelle Skepsis gegenüber männlichen Betreuern. Rolfe (2005) erarbeitete eine Expertise im Auftrag der „Equal Opportunities Commission", in der sie nicht nur Literatur und Forschungsberichte, sondern auch eine staatliche Anwerbekampagne in England auswertete, mit der unter anderem mehr Männer für das Arbeitsfeld gewonnen werden sollten.

Befragungen von ErzieherInnen in Deutschland

In Deutschland wurden Anfang der neunziger Jahre eine erste schriftliche Befragung von 27 Erziehern und eine Fortbildungsreihe für männliche Erzieher dokumentiert (Bienek 1992). Nachdem es lange Zeit nur vereinzelte Praxisberichte von Erziehern aus Kindergarten und Hort sowie von Fachleuten aus Fachberatung und Fortbildung gab (Übersicht in Rohrmann 2008), wurden im letzten Jahrzehnt eine Reihe von differenzierteren Befragungen durchgeführt. Die Studien erfassten allerdings lediglich die Sichtweisen der männlichen und – seltener – der weiblichen Fachkräfte, nicht aber die Realität des pädagogischen Alltags.

Marth (2005) führte im Rahmen seiner Diplomarbeit zum Thema ausführliche Interviews mit Leitern, Erziehern im Gruppendienst und einem Fachschüler durch. Interessant ist u.a. sein Ergebnis, dass alle Befragte von positiven Erfahrungen mit Männern als Vorbildern berichteten, wobei der Großteil dieser Vorbilder in schul- bzw. sozialpädagogischen Positionen arbeiteten. Marth leitet daraus die Frage ab, „welchen Einfluss Männer als sozialpädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen und in weiteren (sozial-) pädagogischen Berufsfeldern auf kommende Jungengenerationen und ihre Haltung zur Kindererziehung (als Beruf) ausüben" (Marth 2005, S. 54).

Eine differenzierte und theoretisch gut fundierte soziologische Studie hat Tünte (2007) vorgelegt. Ausgehend von der Forschungsfrage „Welche Relevanz kommt der Kategorie Geschlecht im Kontext des Erzieherberufs im beruflichen Alltagshandeln zu?" fragt er u.a. nach der „geschlechtskonstitutierenden" Aufteilung von Arbeitsaufgaben, nach dem Umgang mit dem Minderheitenstatus und nach „Abwertungs- oder Aufwertungsszenarien" in Kindertageseinrichtungen. Ausgehend von einer teilnehmenden Beobachtung führte er qualitative leitfadengestützte Interviews mit vier männlichen und vier weiblichen Fachkräften durch.

Watermann (2006) interviewte im Auftrag der Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen in einer kleinen, aber gut ausgewerteten Studie vier Erzieher und zehn in der Ausbildung zum Erzieher stehende Männer zu Motivation, Ausbildungserfahrungen und Berufsperspektiven als Mann. Dabei wird nicht zuletzt deutlich, dass es noch erheblicher

Auseinandersetzung von Männern wie Frauen bedarf, wenn Erzieher „in ihrer Arbeit ein neues Männerbild vorleben“ sollen (S. 57).

Im Auftrag der Stadt Frankfurt wurde eine umfassende regionale Recherche zur Geschlechterbalance im Bereich Kindertageseinrichtungen durchgeführt (Uhrig 2006; Englert 2006a; 2006b). Die Autoren betonen die Bedeutung von Männern für die Entwicklung von Jungen wie auch Mädchen. Zwar weisen sie eine Zuschreibung starrer Eigenschaften auf der Grundlage des biologischen Geschlechts zurück, vermuten jedoch, dass ein *quantitativer* Mangel in der Präsenz männlicher Fachkräfte auch einen *qualitativen* Mangel zur Folge haben kann, wenn Kindern Orientierungs- und Identifikationspersonen fehlen. In der Untersuchung wurden neben einer quantitativen Erhebung auch qualitative Aspekte der Zusammenarbeit von Männern und Frauen in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt.

Zeitgleich zu dieser Studie führte der freie Träger BVZ Frankfurt, der seit langem einen überdurchschnittlich hohen Männeranteil hat, eine eigene Erhebung unter dem Motto „Mehr Männer in die pädagogische Arbeit!“ durch. Ansatzpunkt für diese Forderung war die zunehmende Zahl vaterlos aufwachsender Kinder: „Für die frühkindliche Entwicklung von Mädchen und Jungen ist es da von großer Bedeutung, in der Tagesbetreuung eine Bezugsperson als ‚Ersatz-Papa’ und als männlichen Sparringspartner zu haben“ (http://www.bvz-frankfurt.org, vgl. BVZ 2006). Aufbauend auf dieser Studie wurde zudem eine Befragung weiblicher Beschäftigter zu denselben Themen durchgeführt, die einen Vergleich der Einschätzungen von Männern und Frauen ermöglichte (Kress 2008).

Kohlmann (2010) arbeitet in seiner differenzierten Analyse von zehn Interviews mit männlichen Erziehern insbesondere die vielfältige Bedeutung männlicher Körperlichkeit heraus. Auf der Grundlage der erarbeiteten, von Widersprüchen und Ambivalenz geprägten Kategorien entwickelt er das Konzept, dass Männer „männliche Diversität verkörpern“ (S. 87). „Mann-Sein“ als Heterogenität umfasst sowohl „klassisch männliche Attribute“, zu denen auch die Körperlichkeit gehört, als auch „neue“ Aspekte wie eine stärkere Emotionalität oder die Übernahme vermeintlich „weiblicher“ Tätigkeiten. Beide Seiten werden in einem „anderen“ Männerbild integriert.

Neben diesen kleineren und regional begrenzten Untersuchungen wurde dann im Jahre 2008, also parallel zum hier vorgelegten Forschungsprojekt, vom deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) die – neben dem vorliegenden Projekt – international wohl bislang umfassendste Studie zum Thema in Auftrag gegeben (Cremers, Krabel & Calmbach 2010). Aufbauend auf einer qualitativen Erhebung in Regionen mit hohem Männeranteil in Kitas wurde eine umfangreiche quantitative bundesweite Telefonbefragung durchgeführt. Erzieher, Erzieherinnen, Auszubildende, Kita-Leitungskräfte, Träger-Verantwortliche und Eltern wurden darin zum Thema „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ befragt.

Die Befunde der Studie weisen überzeugend nach, dass „die Türen der Kindertagesstätten für Männer weit geöffnet sind und die wenigen dort anwesenden männlichen Fachkräfte als große Bereicherung für die pädagogische Arbeit wahrgenommen und geschätzt werden“ (Rohrmann, Cremers & Krabel 2010, S. 8). Auf der anderen Seite werden etliche Vorbehalte und Barrieren deutlich, die einer Steigerung des Männeranteils im Wege stehen. Trägerverantwortliche und Leitungskräfte in Kitas sind zwar an Maßnahmen zur Steigerung des Männeranteils interessiert, vermissen jedoch nachhaltige Strategien, mit denen dieses Vorhaben verwirklicht werden kann.

Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse formulieren Cremers et al. (2010) abschließend zahlreiche Strategien und Praxisansätze, mit denen der Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten gesteigert werden kann (vgl. Kapitel 2.6.6).

Differenzierte Forschungen in den skandinavischen Ländern

Die Situation von männlichen Pädagogen in Skandinavien ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Gleichstellungsdebatte in diesen Ländern zu sehen. In diesem Zusammenhang wurden nicht nur Initiativen zur Erhöhung des Männeranteils am pädagogischen Personal von Bildungseinrichtungen begonnen, sondern auch kritische Analysen zu geschlechtstypischem Verhalten von Männern und Frauen im Elementarbereich durchgeführt. So wurde an der Universität Karlstad bereits 1998 bis 2001 ein ethnografisches Forschungsprojekt zu Männern in frauendominierten Arbeitsfeldern durchgeführt (Nordberg 2003).

In Dänemark gab es bereits in den neunziger Jahren eine öffentliche Debatte über Probleme von Jungen und mögliche Zusammenhänge zum Mangel an männlichen Bezugspersonen. Davon ausgehende nationale Aktionspläne und Kampagnen mit dem Ziel, den Männeranteil zu erhöhen, hatten zunächst Erfolg. Dann ließ das Interesse der Öffentlichkeit wieder nach. Der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen und Ausbildungsinstitutionen stagnierte oder ging wieder zurück, wenngleich er im europäischen Vergleich immer noch weit oben liegt. Vor diesem Hintergrund wurde in einem Ausbildungsinstitut mit einer Erweiterung des Angebots in den Bereichen Sport/Körper/Bewegung und Naturerfahrung experimentiert – mit dem Erfolg, dass deutlich mehr Männer die Ausbildung begannen (vgl. Wohlgemuth 2003; Pedersen 2005).

In jüngerer Zeit wurde der Blick auf die Hintergründe und Motivationen von Männern gerichtet, die sich für Pflege- und Erziehungsberufe interessieren. Lange Zeit wurde eine solche Berufswahl als „ungewöhnlich“ betrachtet, und es wurde vermutet, dass Männer sich dafür entscheiden, weil sie sich aufgrund von Arbeitslosigkeit oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen in einer Notsituation beruflich neuorientieren mussten. In einer umfangreichen Untersuchung stellt Wohlgemuth (2010) solche stereotypen Annahmen in Frage. Sie stellt fest, dass Männer, die sich für Pflege- und Erziehungsberufe interessieren, sehr unterschiedlich sind und sehr unterschiedliche persönliche und berufliche Hintergründe haben. Wohlgemuth unterscheidet mehrere mögliche Motivationen dafür, eine Ausbildung oder Tätigkeit im Care-Sektor zu beginnen:

- Die Grundausbildung im Care-Sektor wird als Schritt auf dem Weg zu weiterer Ausbildung gesehen
- Eine Ausbildung im Care-Sektor bringt beinahe eine Arbeitsplatzgarantie mit sich;
- Sie ermöglichen einen beruflichen und manchmal auch persönlichen Neuanfang.
- Die Tätigkeit kann als persönliche Berufung („calling“) erlebt werden.

Eine kürzlich erschienene Anthologie stellt die Ausbildung von Männern in Care-Berufen in den Kontext der Veränderungen der Arbeitswelt nach der Finanzkrise (Baagøe Nielsen 2010). Die Beiträge im zweiten Teil analysieren Entwicklungen in allen nordischen Ländern und gehen insbesondere auf Maßnahmen und Strategien zur Erhöhung des Männeranteils ein.

In Norwegen ist es mit langjährigen Aktivitäten gelungen, die Zahl männlicher Beschäftigter in Kindergärten erheblich zu erhöhen, wenn auch noch nicht im beabsichtigten Umfang (Norwegian Ministry 2008). Von 2003 bis 2007 konnte die Zahl männlicher Beschäftigter um die Hälfte gesteigert werden. In mehr als zehn Prozent der norwegischen Kindergärten ist das gesetzte Ziel von 20% Männeranteil inzwischen erreicht. Bei einigen Kommunen und Trägern sowie insbesondere in den „Freiluftkindergärten" liegt der Männeranteil mit bis zu einem Drittel sogar noch höher.

Im Zuge dieser Entwicklungen wurden in Norwegen in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Studien durchgeführt, die einerseits erfolgreiche Wege von Männern in den Bereich Kindergärten dokumentieren, andererseits kritische Fragen an die Rolle männlicher Pädagogen in den Einrichtungen stellen.

Sataøen (2008, 2010) hat alle 96 Männer befragt, die im Zeitraum von 1977 bis 2007 ihre Ausbildung zum Elementarpädagogen an einem kleinen College in Norwegen abgeschlossen haben. Die Hälfte der Befragten arbeitete noch im Kindergarten, und ein weiteres gutes Viertel waren Lehrer geworden. Viele Befragte betonten die Zufriedenheit, die ihnen die Arbeit mit Kindern gibt: „Es gibt mir viel Energie mit kleinen Kindern zusammen zu sein. Es ist leicht, sie zu erfreuen, sie zum Lachen zu bringen (…)". Andere heben die Freiheit und die Vielfältigkeit ihrer Arbeit hervor: „Ich habe einen Job, der zu Sand in meinen Ohren führt, zu Farbe auf meinem Hemd, Blut auf meinen Hosen und Marmelade in meinem Bart. Ich liebe es!" (Sataøen 2010, Folien 13 und 14). Allerdings hatten viele bereits überlegt, das Arbeitsfeld zu verlassen, weil die Arbeit anstrengend, schlecht bezahlt und die Karrieremöglichkeiten gering seien – Argumente, die auch von Frauen oft benannt werden. Für Männer kommt als Problem hinzu, dass sie oft die einzigen Männer an ihrer Arbeitsstelle sind.

In Trondheim wurden Männer und Frauen in den in Norwegen weit verbreiteten „Freiluftkindergärten" befragt, in denen Kinder und Fachkräfte den größten Teil ihrer Zeit draußen in der Natur verbringen. In diesen Einrichtungen ist der Männeranteil besonders hoch; in einem Forschungsprojekt zu „Männern in Natur- und Freiluftkindergärten" (Lysklett & Emilsen 2007) betrug er 36%. Die AutorInnen stellen fest, dass viele männliche Pädagogen Freiluftkindergärten bevorzugen, weil diese Einrichtungen weniger von der „weiblichen Kultur" üblicher Kindergärten geprägt seien. Sie arbeiten lieber draußen als drinnen. Berichtet wird in diesem Zusammenhang auch, dass die große Mehrheit der Befragten, vor allem der männlichen Befragten, Unterschiede in den Interaktionen von Männer und Frauen mit Kindern wahrnehmen. Insbesondere seien Männer „körperlicher" mit Kindern als Frauen, würden mehr mit ihnen spielen und seien weniger auf Sicherheit focussiert.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass Bewegungs- und Naturangebote explizit als „männliche Domänen" herausgestellt werden sollten. Friis (2008) weist darauf hin, dass Kampagnen zur Erhöhung des Männeranteils nicht nur auf den „Pfadfinder-Typ" von Mann ausgerichtet sein sollten. Dies könnte wiederum andere Männer abschrecken, die einem solchen Leitbild nicht entsprechen wollen oder können.

Den positiven Bemühungen zum Trotz wird auch aus Norwegen berichtet, dass es lange dauert, persönliche Einstellungen zu verändern. Von vielen Menschen wird Geschlechtergerechtigkeit in Norwegen inzwischen als selbstverständlich angesehen. Gleichzeitig bleibt die Erziehung in vieler Hinsicht sehr geschlechtstypisch. Der Einsatz für mehr männliche Erzieher ist manchmal mit sehr traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit ver-

knüpft. Die Evaluation des norwegischen Aktionsplans kommt daher zu dem Schluss, dass ein höherer Männeranteil nicht unbedingt mit mehr Geschlechtersensibilität verknüpft ist, insbesondere wenn es um das alltägliche Handeln geht (Hoel & Johannesen 2010). Was passiert, wenn tatsächlich mehr Männer im Kindergarten arbeiten, und welche Ziele damit verbunden werden, bleibt daher eine offene Frage.

Länder- und systemübergreifende Themen und Probleme

Die Situation männlicher Pädagogen im Elementarbereich wird inzwischen auch in Ländern erforscht, in denen es diese bislang nur sehr vereinzelt gibt. Bereits seit einem Jahrzehnt führt Peeters (2003) Projekte in Belgien durch. Die Ausgangssituation war ähnlich wie in Österreich: erst seit den 80er Jahren sind Männer zur Ausbildung zugelassen, der Männeranteil lag bei unter 1%. Seitdem hat Peeters sich kontinuierlich für Männer im Elementarbereich engagiert und die Geschlechterthematik in den Kontext der Professionalisierungsdiskussion im Elementarbereich gestellt (Peeters 2008, Vandenbroeck & Peeters 2008).

Als weitere aktuelle Beispiele seien zwei kleinere Studien aus Griechenland und Ungarn genannt. Tsigra (2010) befragte die zehn männlichen Pädagogen (kindergarten teachers) in Kindergärten auf Kreta, die 1% des pädagogischen Personals der Einrichtungen stellen. Als Ergebnis ihrer interessanten Analyse stellt sie fest, dass die befragten Männer sich zwar für Gleichberechtigung aussprechen, sich aber in vieler Hinsicht sehr geschlechtstypisch verhalten. Trotz ihrer für ihr Geschlecht untypischen Berufswahl nehmen Kinder, Eltern und Kolleginnen sie nicht als „nicht-traditionelle Männer“ wahr. Auf der anderen Seite stellen sie für Kinder durchaus ein alternatives männliches Rollenmodell dar, womöglich zum ersten Mal in derem Leben.

Toth (2009) stellt für Ungarn fest, dass sich trotz der durch den Sozialismus forcierten Gleichstellung auf dem Arbeitsmarkt traditionelle Geschlechterrollen kaum verändert haben. Vor diesem Hintergrund wird Kinderbetreuung als Aufgabe der Frau gesehen, wogegen Männer dazu unfähig seien. Weiter werden das geringe Gehalt und die niedrige gesellschaftliche Anerkennung als Ursachen des geringen Männeranteils gesehen. Dennoch gibt es selbst in traditionellen, ländlich geprägten Gegenden Zustimmung zu männlichen Kinderbetreuern.

Selbst in der Volksrepublik China wird die Frage männlicher Pädagogen inzwischen fachlich diskutiert. Während in den großen Küstenstädten inzwischen mehr Männer in Kindergärten beschäftigt werden, sind sie im Zentrum des Landes sehr selten. Zhang Xiaohui, Professor für Kinderpsychologie am Hunan Institute of Children Project, bedauert dies, da es seiner Ansicht nach „nicht gesund sei“, wenn Kinder nur von Frauen umgeben seien: „Männliche Lehrer stellen die Männlichkeit und den Mut bereit, der Frauen fehlt, und geben den Kindern damit bessere Rollenmodelle“ (China View 2005).

Es ist beeindruckend, wie sehr sich trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme und historischer Entwicklungen die Aussagen aus verschiedenen Ländern weltweit ähneln. Dies gilt sowohl für Vorurteile und Klischees als auch für differenzierte Analysen.

2.6.4 Männer in der Ausbildung

Wege in den Beruf

Wie finden Burschen und Männer den Weg in das Arbeitsfeld Kinderbetreuung? Die empirische Forschung zu dieser Frage ist dürftig. Insbesondere zum biografischen Hintergrund von Männern in der Elementarpädagogik gibt es nahezu keine Aussagen. Die wenigen Forschungsarbeiten, die auch biographische Aspekte erhoben haben, gehen über die Schulbildung, den erlernten Erstberuf oder Berufswahlmotive der Männer nicht hinaus. Dabei wären biografische Aspekte, z.B. die Erfahrung von Männern mit männlicher Zuwendung in der eigenen Erziehung, ein interessantes Untersuchungsfeld. Vermutet werden kann weiter, dass Kindergartenpädagogen als Kinder oder Jugendliche in der männlichen Dominanzkultur Benachteiligung erlebt haben oder in Konflikt mit den Anforderungen hegemonialer Männlichkeit geraten sind. Es bleibt unklar – obwohl es von höchstem Forschungsinteresse wäre –, welche Erlebnisse konkret eine Abwendung von dieser männlichen Dominanzkultur hervorgebracht haben.

Simpson (2005) unterscheidet in einer Studie zu Männern in nicht-traditionellen Berufsfeldern drei Gruppen von Männern. Mit „seeker" bezeichnet sie Männer, die sich bewusst für einen „weiblichen" Beruf entschieden, „finder" suchten ursprünglich einen eher traditionell „männlichen" Beruf, landeten dann aber in einem Frauenberuf. „Settler" schließlich sind Männer, die sich nach enttäuschenden Erfahrungen in anderen Berufsfeldern für einen traditionell „weiblichen" Beruf entschieden.

Im internationalen Vergleich erfolgt die Berufsentscheidung für den Bereich der Elementarpädagogik in Österreich sehr früh, nämlich in der frühen Adoleszenz. Untersuchungen aus anderen Ländern zufolge geht der größte Einfluss auf die Berufswahl in diesem Arbeitsfeld von der Familie und von Freunden aus (vgl. z.B. Rolfe 2005, EOC 2005, 2001, Kress 2006). Diese werden von Burschen und jungen Männern in manchen Untersuchungen als eher fördernd (Watermann 2006, Peeters 2003), in anderen eher als „nicht unterstützend" erfahren (Cameron et al. 1999). Insbesondere befürchten Burschen bei der Wahl eines nicht-traditionellen Berufes weit mehr als Mädchen, Neckereien von Freunden ausgesetzt zu sein.

Allerdings hat nur ein Teil der männlichen Fachkräfte bereits in der Jugendphase eine Ausbildung im pädagogischen Bereich begonnen. Wie Studien aus mehreren Ländern zeigen, haben Männer, die sich für das Arbeitsfeld der Kinderbetreuung entscheiden, oft einen ungewöhnlichen Lebensweg hinter sich. Viele Männer entscheiden sich nicht direkt nach dem Schulabschluss für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, sondern orientieren sich erst nach einer anderen Ausbildung oder Berufserfahrung bewusst um (vgl. Uhrig 2006, S. 28; Watermann 2006, S. 23). Cameron et al. (1999) bezeichnen dies als „rethought career" im Kontrast zur „seamless career" vieler Frauen, bei denen Ausbildung und Beruf nahtlos an die Schulzeit anschließen. Die AutorInnen sprechen auch von einer „zweiten Karrierechance für Männer" in einer Phase der beruflichen Umorientierung (vgl. Rohrmann 2008; Rolfe 2005, Schweizerischer Krippenverband 2006).

Cremers et al. (2010, S. 38) unterscheiden die „berufsnahen Quereinsteiger", die bereits Erfahrungen in einem anderen so genannten „Frauenberuf" erworben haben, z.B. Krankenpflege, von den „berufsfernen Quereinsteigern", die erst über andere berufsbiografische

Verläufe in das Arbeitsfeld finden. Oft werden von diesen Männern frühere positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen, z.B. im Zivildienst oder in der ehrenamtlichen Arbeit, als bereichernde Zeit beschrieben, an die mit der Umorientierung auf eine Erzieherausbildung wieder angeknüpft wird.

Auch Meyer (2006) berichtet, dass viele in „Frauenberufen" tätige Männer zunächst typisch männliche Erwerbsarbeitsverläufe begonnen hatten. Als entscheidende Schnittstelle stellte sich in ihrer Untersuchung der Zivildienst heraus. Dieser ermöglichte den Männern, im Lebenslauf erworbene soziale, erzieherische und pflegende Fähigkeiten im Rahmen einer formalisierten Struktur zu erproben. „Die jungen Männer bringen ihre Kompetenzen bereits mit, bemerken sie jedoch im Zivildienst zum ersten Mal, erkennen sie als besondere Kompetenzen an und zwar so deutlich, dass die jungen Männer ihre bisherige berufliche Zukunft in Frage stellen und in den personenbezogenen Bereich wechseln" (ebenda, S. 280; vgl. Bartjes 1996).

Die Entscheidung für einen pädagogischen Beruf hat vor diesem Hintergrund nur selten etwas mit dem Bedürfnis zu tun, *als Mann* mit Kindern zu arbeiten. Burschen und Männer entscheiden sich in der Regel nicht für eine Ausbildung im sozialen oder pädagogischen Bereich, um ein Gegengewicht zur Vielzahl der weiblichen Beschäftigten zu bilden oder um männliche Bezugspersonen für Kinder mit Vatermangel zu werden. Insbesondere die Erwartung, dass sie Buben klare Orientierung bei der Entwicklung männlicher Identität geben können, ohne dabei in Muster traditioneller Männlichkeit zu verfallen, dürfte für viele männliche Fachkräfte eine Überforderung bedeuten. Im Kontext der Berufswahl können derartige Erwartungen sogar eher abschreckend wirken.

So berichtet Kreß (BVZ, 2006, Folie 7), dass für die meisten von ihr befragten Erzieher die „Freude an der Arbeit mit Menschen" ein wichtiger Grund für die Berufswahl war. Sich „als Mann in die pädagogische Arbeit einbringen" wollte dagegen nur ein knappes Drittel der Befragten. Es kann daher sein, dass die Vorstellungen und Wünsche, die ein junger Mann mit seiner Berufsentscheidung verbindet, ganz im Gegensatz zur Erwartung von Frauen stehen, dass er im Alltag mit den Kindern so etwas wie das „männliche Element" vermitteln soll.

Im „Niemandsland" zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit

Die wenigen vorliegenden Studien zur Ausbildung von Männern in sozialen Berufen thematisieren die divergierenden Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit, zwischen denen die jungen Männer sich orientieren müssen. So fragt Schmid-Eggert Noerr (2005): „Wie kann ein sich noch entwickelnder Mann seine Männlichkeit ausformen und bewahren, wenn in seinem Ausbildungsgang und späteren Berufsfeld eher weibliche konnotierte sorgende Beziehungsorientiertheit oder unmittelbare Fürsorge seine zentrale Kompetenz darstellen" (S. 123). Sie ist der Ansicht, dass die „Selbstverortung" von Männern im Studium und späteren Beruf „im Rekurs auf die adoleszente Herstellung und Darstellung der eigenen Männlichkeit verstanden und somit als Teil eines geschlechtsspezifischen Lebensentwurfs gedeutet werden muss" (ebd.).

Brandes stellt in einer Untersuchung von Studenten der Sozialarbeit an Fachhochschulen fest, dass diese „auf der bewussten Ebene ein verschwommenes und durch Verunsicherung geprägtes Männerbild" haben. Darunter liegt eine große Ambivalenz im Verhältnis zu

Frauen und zur Macht verborgen, das „unter der Hand“ zur Durchsetzung verleugneter Dominanzwünsche führen kann (Brandes 2002, S. 237). Aus der Relativierung des traditionellen männlichen Habitus entwickelt sich ein Selbstbild, das von Widersprüchen und Unsicherheit gekennzeichnet ist; erinnert sei an die Gruppe der „Unsicheren“ bzw. „Suchenden“ in den aktuellen Männerstudien (vgl. S. 37). Brandes sieht die Studierenden „in einer Art Niemandsland, zwischen den Fronten des Feminismus und der traditionellen, hegemonialen Männlichkeit“ (ebd. S. 239). Auch Nordberg (2003) beschreibt in einer schwedischen Studie derartige Widersprüche; sie sieht Männer in Frauenberufen im Spannungsfeld zwischen „richtigem Mann“ und „velournissar“ (ein unübersetzbares schwedisches Wort, vergleichbar evt. mit der abwertenden Bezeichnung „Weicheier“).

Eggert-Schmid Noerr (2005) beschreibt anhand zweier biographischer Fallbeispiele unterschiedliche Strategien, sich in diesem „Niemandsland“ zurechtzufinden. Die eine wertet weiblich konnotierte Fürsorglichkeit ab und betont eine „männliche“ Haltung in der sozialen Arbeit, die von Pragmatismus, Leistung und ökonimischen Überlegungen geprägt ist. Der Student lehnt das „Frauengeklüngel“ ab und meint, „dass es Zeit wird, dass da endlich mal ein paar Männer reinkommen“; für sich selbst strebt er eine Leitungsposition an. Die andere Strategie ist von einer Ablehnung typisch männlicher Konkurrenz geprägt und betont stattdessen weiblich konnotierten kommunikativen Kompetenzen, die sowohl biografisch als auch in der Ausbildung erworben wurden. Eggert-Schmid Noerr interpretiert beide Entwürfe „als Kompromiss zwischen den Anforderungen eines hegemonialen Männlichkeitsbildes und (der) fürsorglich-versorgenden Motive“ der Studierenden (2005, S. 134). Beiden Strategien gemeinsam ist es, dass sie die Ausnahmesituation als Mann im sozialen Bereich als Vorteil interpretieren, da Männer im Arbeitsfeld erwünscht sind und sie daher in Bewerbungssituationen bevorzugt werden.

Männer in der Ausbildung

Auch bei Männern in der Ausbildung im Bereich der Elementarpädagogik zeigt sich ein widersprüchliches Bild: Die Sonderrolle der oft kleinen Minderheit kann dazu führen, dass männliche Schüler besonders wahrgenommen und auch bevorzugt werden. Andererseits werden sie stets an der Norm der weiblichen Mehrheit gemessen. Umfassende Untersuchungen zur Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich aus Genderperspektive gibt es allerdings nicht. Was vorliegt, sind verschiedene Studien zu einzelnen Aspekten.

Watermann (2006) berichtet, dass unterschiedliche Motivationslagen von männlichen und weiblichen Auszubildenden zu Problemen führen können. Viele Männer, die sich für eine Ausbildung und eine Arbeit im Bereich der Kinderbetreuung interessieren, haben sich bewusst und gezielt für diesen Bereich entschieden und daher eine hohe intrinsische Motivation. Dies trifft für viele junge Frauen nicht im selben Maße zu. So meint ein Befragter in der Studie von Watermann (2006), dass in der Ausbildungsklasse Schwierigkeiten nicht allein aus der Geschlechtszugehörigkeit resultierten, sondern aus dem Altersunterschied und anderen Interessen der jungen Frauen: „Handys, Jungs, Geld. Sie machten die Ausbildung, weil sie nichts Besseres im Sinn hatten“ (S. 23). Auf der anderen Seite wird auch von Frauen die Motivation von Männern in Frage gestellt. So waren einige von Kunert-Zier (2005) befragte Expertinnen aus dem Bereich der Jugendarbeit der Ansicht, dass Männer häufig nur deshalb in der Sozialpädagogik arbeiten würden, weil sie in anderen Studien-

gängen auf Schwierigkeiten gestoßen wären, und interpretieren dies deshalb als „berufliches Versagen“ (S. 168).

Untersuchungen in Belgien und USA haben sich mit Gender in Lehrbüchern für Elementarpädagogik befasst. An der Universität Gent in Flandern (Belgien) wurden im Kontext von Projekten zur Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten Analysen von Lehrbüchern durchgeführt. Wie sich zeigte, durchzieht ein sexistischer „heimlicher Lehrplan“ die Lehrbücher. Jungen und Mädchen werden sehr stereotyp dargestellt, Väter werden nur wenig erwähnt, und männliche Pädagogen im Kindergarten kommen überhaupt nicht vor (Vandenbroeck & Peeters 2008). Eine erste Durchsicht von österreichischen Lehrbüchern auf einer Fachtagung des *Forschungsprojekts ele*men*tar* ergab ein ähnliches Ergebnis.

In den USA untersuchten Gilbert & Williams (2008) die Darstellung von Körperkontakt und Berührung zwischen Vorschullehrkräften und Kindern in Lehrbüchern und stellten erhebliche Geschlechterunterschiede fest. Während körperliche Nähe und fürsorgliches Verhalten von *Lehrerinnen in* den untersuchten Materialien dargestellt wird, ist dies bei den dargestellten Männern kaum einmal der Fall. Die Autoren mutmaßen, dass Lehrbücher auf diese Weise mit dazu beitragen, stereotype Bilder aufrechtzuerhalten, in denen Frauen „mütterlich-versorgend“, Männer dagegen „potentiell bedrohlich“ angesehen werden, wenn sie Kindern körperlich nah sind.

Ein spezielles Thema sind Geschlechterunterschiede im Musikunterricht, konkret beim Singen. Wenn die Ausbildung bereits im Jugendalter beginnt, dann sind Burschen in der ersten Zeit der Ausbildung im Stimmbruch und daher beim üblichen Vorsingen vor den Mitschülerinnen oft peinlichen Situationen ausgesetzt. Aufgrund ihrer tiefen Stimmlage sind Burschen und Männer beim gemeinsamen Singen immer gut herauszuhören. Auch wird in der Musikerziehung die Ansicht vertreten, dass aufgrund der höheren Stimmlage der Kinder Lieder im Kindergarten besonders hoch gesungen werden müssen. Dass dies für männliche Schüler ein Problem darstellen kann, liegt auf der Hand.

Mehrere Untersuchungen zu Männern in der Ausbildung wurden in Norwegen durchgeführt. Am Oslo University College wurden Interviews mit Studienabbrechern sowie mit DozentInnen im Bereich der Elementarpädagogik durchgeführt, um den Hintergründen des Studienabbruchs auf die Spur zu kommen. Davon ausgehend räumen Askland & Nordfjell (2009) mit verbreiteten Vorurteilen auf. Es würde angenommen, dass Männer die Ausbildung abbrechen, weil diese so „weiblich dominiert“ sei – oder aber weil männliche Schüler – nach Ansicht vieler Lehrkräfte – „fauler, lethargischer und opportunistischer“ seien. Stattdessen seien die Gründe für einen Studienabbruch in der Regel sehr individueller und persönlicher Natur. Die gängigen „Wahrheiten“ (Vorurteile) über männliche Studierende der Elementarpädagogik müssten daher hinterfragt werden.

Angesichts aktueller Diskussionen über die Anhebung des Ausbildungsniveaus in der Elementarpädagogik in Österreich (vgl. Kapitel 2.3.4) ist schließlich von Interesse, wie sich die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau auf das Geschlechterverhältnis auswirken kann. Könnte das Arbeitsfeld Kindergarten für Männer attraktiver werden, wenn das Ausbildungsniveau erhöht wird? Bislang weist wenig darauf hin. Der Anteil von Männern im Elementarbereich ist auch in den vielen Ländern gering, in denen die Ausbildung auf Hochschulniveau stattfindet. Eine erste Erhebung in Deutschland, wo in den letzten Jahren

zahlreiche Bacherlorstudiengänge zu Bildung und Erziehung in der Kindheit eingerichtet wurden, erbrachte wenig ermutigende Ergebnisse: Der Männeranteil an den Studierenden lag im Durchschnitt bei 8,2% und damit nicht höher als in der Fachschulausbildung (Rohrmann & Czech 2011).

2.6.5 Männer in der Praxis elementarpädagogischer Einrichtungen

Die Situation von männlichen Pädagogen in Kindergärten entspricht nicht unbedingt den Erwartungen, die mit der breiten öffentlichen Zustimmung zu männlichen Fachkräften verbunden sind. In Praxisberichten zur Zusammenarbeit von männlichen und weiblichen PädagogInnen werden immer wieder zwei Phänomene sichtbar: Zum einen kann geschlechtstypisches Verhalten verstärkt werden, wenn Männer und Frauen gemeinsam den Alltag mit Kindern gestalten. Zum anderen kommt es zu Enttäuschung, weil Männer geschlechtstypische Erwartungen *nicht* erfüllen (wollen).

Verstärkung geschlechtstypischen Verhaltens durch gemeinsame Erziehung

Internationale Forschungen bestätigen, dass Männer sowohl von Kolleginnen als auch von Eltern in traditionelle männliche Rollen gedrängt werden (vgl. Cameron et al. 1999; Peeters 2003). Viele männliche Fachkräfte beklagen, dass sie zu Hausmeistertätigkeiten herangezogen werden, und berichten von zahlreichen Tätigkeiten im Berufsalltag, die nach traditionellen Geschlechterstereotypen aufgeteilt werden, insbesondere Technik, Werken, Sport und Toben. Watermann (2006) berichtet „die erschreckende Aussage einer Erzieherin: ‚Wir haben einen Mann eingestellt, extra für den Werkraum'" (S. 55). Andererseits fühlen sich viele Männer in dieser Rolle nicht unwohl. Für fast zwei Drittel der von Uhrig (2006) befragten Männer gehörten handwerkliche Tätigkeiten zu den „attraktiven und befriedigenden Tätigkeiten im Beruf, so dass Uhrig folgert: „Sie werden gern dem Rollenklischee gerecht und outen sich als diejenigen, die mit den groben Materialien umgehen" (S. 36).

Sumsion (2005) fasst Studien aus verschiedenen Ländern vorsichtig dahingehend zusammen, dass Männer zwar mit ihrer Berufswahl soziale Erwartungen an ihr Geschlecht nicht entsprechen, in ihrer pädagogischen Tätigkeit aber oft zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen tendieren. Um sich in einem als „weiblich" angesehenen Bereich zu behaupten, inszenieren Männer ihre Berufstätigkeit als „männlich", indem sie sich z.B. Tätigkeitsbereiche aussuchen, die traditionell eher „männliche" Fähigkeiten zu erfordern scheinen, oder ein professionelles Berufsverständnis entwickeln, das Fachlichkeit und „männliche Coolness" in den Vordergrund stellt (vgl. Bartjes & Hammer 2006; Marth 2005; Meyer 2006; Tünte 2007).

Auch mehrere schwedische Forschungsarbeiten bestätigen die Tendenz zu geschlechtstypischem Verhalten von Männern und Frauen in Kindertageseinrichtungen. Nordberg (2003) stellt dazu fest, dass Männer in einem Bereich geschlechtsbezogene Kategorien bestätigen, in anderen Bereichen aber in Frage stellen können, ohne dies als Widerspruch zu erleben. Nach Ansicht von Frising (2005) werden im Vorschulbereich traditionelle Geschlechterverhältnisse konserviert und stabilisiert, wenn stereotype geschlechtsbezogene Strukturen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten nicht reflektiert und verändert werden.

Watermann (2006) stellte in ihrer deutschen Befragung fest, dass nur wenige der von ihr befragten Männer überhaupt von Versuchen berichteten, die traditionelle Rollenteilung zu durchbrechen: „Erstaunlich selten wird thematisiert, dass Männer stereotyp weiblich besetzte Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Emotionen, Empathie und Fürsorge und Kinderpflege genauso wie Frauen besetzen können“ (S. 56). Andererseits beklagte ein Mann die Erwartung vieler Frauen, „dass man da als Mann ständig den imaginären blauen Arbeitsanzug anhat“; dass er nicht für „Formel 1“ und Fußball stehe, wurde „mit Erstaunen aufgenommen“ (ebenda, S. 44).

Interessant sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse der deutschen Studien von Kress (2008) in Frankfurter Kitas, in denen sie Aussagen von Frauen und Männern gegenüber stellen konnte. Dabei stellte sich unter anderem heraus, dass „die Männer in zahlreichen Fällen die traditionell eher weiblichen Tätigkeiten viel lieber machen, als ihre Kolleginnen annehmen“. So gaben 74,3 % der Männer an, dass ihnen Vorlesen Freude mache, was nur 52,5 % der befragten Frauen von ihren männlichen Kollegen vermutet hatten. Entsprechende Tendenzen zeigten sich z.B. beim Basteln (50,7 % vs. 28,1 %) und beim Schminken (28,9 % vs. 8,4 %).

Bemerkenswert war auch eine Aussage zur Zusammenarbeit in gemischten Teams. Die Vermutung, dass „Frauen insgeheim wollen, dass Männer führen“ wurde von 90,9 % der Kolleginnen abgelehnt, aber nur von 60,6 % der Kollegen. Deutliche Unterschiede gab es schließlich beim Thema der Zusammenarbeit mit Eltern. Hier stellte sich heraus, dass die männlichen Kollegen tendenziell selbstbewusst sind und sich von den Eltern als akzeptiert erleben, wogegen die Kolleginnen die Akzeptanz männlicher Kollegen durch Eltern eher etwas kritischer einschätzen.

Aktuelle Studien belegen zwar nach wie vor geschlechtstypische Erwartungen und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich, aber auch viele Übereinstimmungen in Einstellungen und Verhalten von Frauen und Männern (Cremers et al. 2010). Im Ergebnis sind sich männliche und weibliche PädagogInnen im Verhalten weit ähnlicher als erwartet. Dies gilt auch und gerade für den Umgang mit Konflikten, der männlichen Fachkräften durchaus nicht immer so leicht fällt wie ihre Kolleginnen vielleicht hoffen. So gab mehr als die Hälfte der von Kreß (BVZ 2006) befragten Erzieher an, dass es sie „besonders nervt“, wenn Kinder „andere Kinder bedrohen“.

Was wollen die Frauen? „The right kind of man“

Wer sich für eine Tätigkeit als Pädagoge in Kindergarten oder Primarschule entscheidet, hat es im Alltag zumeist mit Frauen zu tun. Er muss sich daher mit den Erwartungen auseinandersetzen, die Frauen an ihn richten – und die sind ambivalent und widersprüchlich. Jones (2003) stellt im Rahmen einer kritischen Analyse der „Panik“ über die „Feminisierung des Bildungswesens“ in England fest, dass die Stimme der Frauen – nämlich der Mehrheit der weiblichen Lehrkräfte – in der Debatte kaum gehört werde. Aus einer Befragung von Lehrerinnen berichtet sie, dass diese die Beschäftigung von Männern durchaus positiv sahen, dabei aber betonten, dass diese bestimmte Qualitäten haben müssten: „What is needed is the ‚right kind of man’“ (Jones 2003, S. 565). Dieser müsse, so fasst Jones die Aussagen der Lehrerinnen zusammen, folgende Kriterien erfüllen:

- Er muss von Kindern begeistert sein und einen ganzheitlichen Ansatz zur Erziehung früher Kinder vertreten („early years philosophy“);
- Er muss zuhören können und darf nicht arrogant sein;
- Er muss teamfähig sein und Humor haben;
- Er muss ein „richtiger Mann“ („macho“) sein und kein „Weichei“ („wimp“) (Jones 2003, S. 570f.).

Auch Thoma, Baumgärtel & Rohrmann (1996) fanden in einer Befragung von Erzieherinnen heraus, dass diese hohe und teils widersprüchliche Erwartungen an Männer haben. Sie bewerten Offenheit und Durchsetzungsfähigkeit bei Männern positiv, wünschen sich andererseits vor allem Kooperationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Ähnlich berichtet Kunert-Zier (2005) aus ExpertInneninterviews mit einigen Erzieherinnen ambivalente Haltungen zu männlichen Kollegen. Eher traditionell auftretende Männer werden bevorzugt, vor allem wenn sie bei Jungen gut ankommen, gleichzeitig aber als „Chauvies“ kritisiert. Eher „weiche“ Männer werden dagegen abgelehnt, weil sie sich nicht durchsetzen könnten. Kunert-Zier vermutet: „Vielleicht haben es männliche Erzieher deshalb nicht leicht, von ihren Kolleginnen anerkannt und integriert zu werden, weil eine Integration von Männern tendenziell ihre Dominanz in diesem Arbeitsfeld bedroht?“ (S. 167).

In von Frauen dominierten Arbeitsfeldern haben diese die Definitionsmacht darüber, wie ein Pädagoge zu sein hat und was „richtiges“ pädagogisches Verhalten ist. Dass die widersprüchlichen Erwartungen der Frauen insbesondere für Berufsanfänger eine erhebliche Überforderung bedeuten können, liegt auf der Hand. Dies macht verständlicher, warum die Bereitschaft männlicher Pädagogen, sich mit Geschlechterfragen auseinanderzusetzen, manchmal gering ist.

Männliche Fachkräfte zwischen patriarchaler Dividende und subtiler Diskriminierung

Was bedeutet dies nun für Männer, die sich für eine Tätigkeit in von Frauen dominierten Bereichen der Arbeit mit Kindern entscheiden – und vor allem: was bedeutet es vor allem für sie als *Männer*? Vorteilen wie hoher Arbeitszufriedenheit und einer großen Flexibilität der beruflichen Tätigkeit stehen Nachteile in Bezug auf Bezahlung und Karrieremöglichkeiten, aber auch Probleme mit dem Geschlechtersystem der Einrichtungen und subtile Diskriminierung gegenüber.

Zunächst bietet der pädagogische Bereich Männern Chancen und Vorteile. Sie haben bessere Chancen auf einen Job als Frauen mit gleicher Qualifikation; insbesondere dort, wo es für wichtig gehalten wird, dass Kinder nicht nur von Frauen betreut und unterrichtet werden. Oft bekommen sie von Kolleginnen „Vorschusslorbeeren“ und werden zunächst weniger streng beurteilt, weil sie sich als Mann überhaupt in diesen Bereich wagen (vgl. Marth 2005; Watermann 2006). Von Eltern berichtet Kreß (BVZ 2006), dass insbesondere Mütter sich freuen, eine männliche Ansprechperson im Kindergarten anzutreffen. Es ist in diesem Zusammenhang nicht ungewöhnlich, dass Erzieher von Eltern als „Leiter“ angesprochen werden, selbst wenn sie Berufsanfänger sind. Derartige Bevorzugungen sind unabhängig davon, was für eine Einstellung zu Männlichkeit die jeweiligen Männer selbst haben. Sie lassen sich als „patriarchale Dividende“ im Sinne Connells interpretieren (Rohrmann 2008, S. 179).

Viele Vorteile der Arbeit mit Kindern sind nur wenig bekannt. Verschiedenen Erhebungen zufolge ist die Arbeitszufriedenheit im Arbeitsfeld allgemein und insbesondere die von männlichen Mitarbeitern generell hoch (Rolfe 2006; Schweizerischer Krippenverband 2006, Sataøen 2010). Auch die Frankfurter Befragungen von Erziehern ergaben, dass diese überwiegend zufrieden mit ihrem alltäglichen Tun sind.

Mehr als zwei Drittel der von Uhrig (2006) befragten Männer geben an, dass der Anteil attraktiver Tätigkeiten 60 % und mehr ihrer Arbeitszeit ausmacht. Positiv an ihrem Beruf erleben Erzieher den Spaß und die Freude, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten; die Gestaltungsspielräume im materiellen Arbeitsumfeld („Man kann hier alles machen, was man will", Uhrig 2006, S. 43) und die Möglichkeiten zur flexiblen Gestaltung der Arbeitszeit. „Die zwei Männer, die zu 100 % zufrieden sind, arbeiten übrigens bei den ganz Kleinen in der Krippe" (ebenda, S. 36). Auch die Zusammenarbeit mit den KollegInnen wird ganz überwiegend als positiv geschildert.

Uhrig stellt fest: „Die Befriedigung der Männer mit ihrer Tätigkeit und die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung werden bisher kaum kommuniziert" (ebenda, S. 30). Sie berichtet weiter, dass 78 % der befragten Erzieher die Arbeitszeitgestaltung als gut bis sehr gut bewerteten (S. 43). Sie schätzen die Möglichkeiten der flexiblen Gestaltung von Tages-, Wochen- und Jahresarbeitszeit und nutzten sie nicht zuletzt zur persönlichen Entfaltung neben der Arbeit in der Kita. Die vielfältigen Möglichkeiten der Teilzeitarbeit und Beurlaubung, die pädagogische Berufe für viele Frauen heute attraktiv machen, sind für Männer allerdings unbedeutend, solange ihre Lebensplanung vom Modell des lebenslang vollzeitbeschäftigten Familienernährers ausgeht. Erst in dem Maße, in dem sich ein verändertes Verständnis der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für *beide* Geschlechter durchzusetzen beginnt, kann sich dies ändern.

Den geschilderten Chancen stehen verschiedene problematische Aspekte gegenüber, die in Studien aus verschiedenen Ländern immer wieder genannt werden. An erster Stelle wird immer wieder die geringe Bezahlung als ein Grund erwähnt, der Männer von einer Tätigkeit als Erzieher bzw. Kinderbetreuer abhält (vgl. Cameron et al. 1999; Vandenbroeck & Peters 2008). „Geld verdienen" war eine der am häufigsten genannten Erwartungen der von Uhrig (2006) befragten Erzieher an ihre Tätigkeit (S. 31). Nur 5 % der Befragten bewerteten die Bezahlung als „gut", 74 % dagegen als „unbefriedigend" (ebenda, S. 46f.). Unisono erklärten sie dazu, dass die Entlohnung nicht den qualitativen Anforderungen entspreche, die heute an die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern gestellt werden (vgl. Englert 2006b; Watermann 2006).

Cremers et al. (2010, S. 67) beschreiben „schlechte Entlohnung, niedrige soziale Anerkennung und geringe Aufstiegschancen" als die zentralen Barrieren, die den geringen Anteil von Männern in der Kinderbetreuung verursachen. Sie weisen darüber hinaus für Deutschland auf das Problem hin, dass Erzieher in der Ausbildung kein Geld verdienen, im Gegensatz zu Jugendlichen, die Ausbildungen im dualen System der Berufsausbildung absolvieren. Das geringe Gehalt verbunden mit mangelnden Karrierechancen kann Männer davon abhalten, sich für eine Ausbildung im Bereich Elementarpädagogik zu entscheiden, und trägt zur hohen Fluktuation von Männern im Arbeitsfeld bei.

Einige Beobachtungen relativieren die Annahme, dass das geringe Interesse von Männern an pädagogischen Berufen, insbesondere am Beruf des Erziehers, in erster Linie mit

finanziellen Aspekten zusammenhängt. So ist auch in Skandinavien und in Luxemburg, wo sich die Gehälter in den Bereichen Kinderbetreuung und Schule nur unwesentlich unterscheiden, der Anteil männlicher Kinderbetreuer deutlich niedriger als der Anteil männlicher Lehrkräfte. Für Deutschland gilt, dass der Beruf des Grundschullehrers deutlich besser (und im internationalen Vergleich überdurchschnittlich gut) bezahlt ist als der des Erziehers und angesichts zukünftigen Lehrermangels auch Perspektiven bietet. Dennoch ist der Männeranteil an Grundschulen in den letzten Jahrzehnten erheblich gesunken, wogegen der (kleine) Männeranteil am pädagogischen Personal in Kitas sich kaum verändert hat.

Die geringe Zahl männlicher Fachkräfte in der Arbeit mit kleinen Kindern muss also auch mit anderen Faktoren zusammen hängen. Eine entscheidende Rolle spielt das Geschlechtersystem des Arbeitsfeldes, das in starkem Maße von Assoziationen zu „natürlicher“ Mütterlichkeit geprägt ist (Rolfe 2005; Sargent 2005, Friis 2008). Nelson (2002) nennt als weitere Gründe für den geringen Männeranteil in der Kinderbetreuung Stereotype über angemessene (Berufs-)rollen für Männer, den niedrigen gesellschaftlichen Status des Erzieherberufs und Angst vor Missbrauchsvorwürfen. Ähnlich stellen Cremers et al. fest, dass „das veraltete, stereotype Berufsbild“ und „eine als dominant wahrgenommene weibliche Kultur“ (2010, S. 87) von Männern als Barrieren erlebt werden. Zudem wirkt der „Generalverdacht“, der männliche Erzieher zumindest gedanklich mit dem Thema „Missbrauch“ in Verbindung bringt, bei jungen Männern als Berufswahlbarriere und beeinflusst das Verhalten von Erziehern in der pädagogischen Praxis (siehe unten).

Derartige Erfahrungen entsprechen der Benachteiligung von Frauen, die in von Männern dominierten Bereichen arbeiten, nur ist dies oft weniger offensichtlich. Man kann dabei durchaus von subtiler Diskriminierung sprechen (Murray 1997; Rohrmann 2008, S. 179f.; Sargent 2000). Diese beginnt – ganz analog der bekannten Diskriminierung des Weiblichen – bereits bei der Sprache, z.B. wenn in einer deutschen Studie angehende Erzieher beklagen, dass in Texten und Aufgaben immer die weibliche Form „Erzieherin“ verwendet wird oder Unterrichtsthemen eher an typisch weiblichen Interessen ausgerichtet sind (Watermann 2006, S. 23f.).

Die Rolle als „Hahn im Korb“ wird von vielen Männern als zumindest ambivalent erlebt. Die von Watermann (2006) befragten angehenden Erzieher beschrieben sie mit Begriffen wie „amüsant bis schwierig bis ganz in Ordnung“, „anstrengend“, „gewöhnungsbedürftig“ oder „komisch“. In den Studien von Uhrig & Englert (Uhrig 2006, Englert 2006b) und BVZ (2006) wird die Zusammenarbeit von Frauen und Männern zwar insgesamt als positiv geschildert. Probleme im Arbeitsalltag wurden von vielen Beteiligten nicht mit dem Geschlecht in Verbindung gebracht. Allerdings berichtet Uhrig (2006), dass 73 Prozent der befragten männlichen Erzieher die Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen als „kollegial/freundschaftlich“ benannten, wogegen dies nur 53 Prozent für die Zusammenarbeit mit Frauen angaben (S. 40). Viele männliche Erzieher wünschen sich männliche Kollegen; ihre oft isolierte Situation als einziger Mann im Team ist ein Faktor, der dazu beiträgt, dass viele Männer keine langfristige Perspektive im Arbeitsfeld sehen.

Der „Generalverdacht“

Ein wesentliches Problem für männliche Fachkräfte bereits in der Ausbildung ist schließlich der „Generalverdacht“: Körperliche Nähe zwischen Männern und Kindern steht schnell

unter Missbrauchs- bzw. Pädophilieverdacht oder kann zumindest entsprechende Unsicherheiten auslösen. Dies ist für viele männliche Fachkräfte ein zentrales Problem in der alltäglichen Begegnung mit Kindern. Pointiert formuliert dies ein Lehrer: „Die Schöße von Frauen sind Plätze der Liebe, die der Männer Plätze der Gefahr“ (Sargent 2000, S. 416, Übersetzung T.R.).

In der Diskussion in den angelsächsischen Ländern wird der „Generalverdacht“ als eine der wesentlichen Gründe gesehen, die Männer vom Feld der Kinderbetreuung fernhält (z.B. Cameron et al. 1999). In den USA haben Panikreaktionen nach Veröffentlichungen von Missbrauchsfällen in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts sogar zur Entwicklung von „no touch“-policies“ geführt, die körperlichen Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern weit gehend einschränken bzw. zu vermeiden suchen. Johnsson (2000) diskutiert diese Entwicklung kritisch und hebt die positiven Auswirkungen von Berührung in pädagogischen Beziehungen hervor. Piburn (2005) stellt im Einklang mit vielen anderen Autoren fest, dass das Misstrauen sich vor allem auf Männer bezieht und daher „no touch“-Regelungen vor allem für Männer zur Anwendung kommen.

Für Neuseeland beschreibt Farquhar et al. (2005, S.6), dass „moralische Hysterie“ nach einem Fall von Kindesmissbrauch im Jahre 1993 dazu geführt habe, dass Männern, die sich für die Arbeit mit Kindern interessierten, grundsätzlich misstraut wurde. Für männliche Pädagogen wurde es schwierig, Windeln zu wechseln oder Kinder in den Arm zu nehmen. Auch hier wurden inder Folge „no touch“-policies eingeführt. Cushman (2005) befragte Fachkräfte und Vorgesetzte zu diesem Thema und analysiert vier verschiedene Umgangsweisen mit dem Thema. „Strictly hands off“, die Vermeidung jeden Körperkontakts, ging mit großer Trauer darüber einher, emotionale Bedürfnisse von Kindern abweisen zu müssen. In der etwas abgeschwächten Form „Public physical contact“ erlauben sich die Fachkräfte, Kinder in der Öffentlichkeit oberflächlich zu berühren; grundsätzlich bleiben Berührungen von Kindern aber tabu.

Ein kleiner Teil der Befragten hatte sich dagegen entschieden, ihrem pädagogischen Handeln „eine Ethik der Fürsorge zu zeigen und ihre Praxis eher auf Beziehungen als auf Richtlinien aufzubauen“ (Cushman 2005, S. 88, Übersetzung T.R.), und äußerte sich positiv zu Berührungen in der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern – „Hands on approach“. Die vierte Gruppe schließlich waren Pädagogen, die auf kindliche Wünsche nach Körperkontakt und Nähe eingingen, sich dabei aber gleichzeitig schlecht fühlten, weil sie gegen offizielle Regeln verstießen. Dies kann zu verwirrenden Botschaften an die Kinder führen; Cushman nennt dieses Verhalten daher „Confusing touch“ – verwirrende Berührungen.

Auch in deutschen Studien wird der „Generalverdacht“ regelmäßig zum Thema, wenn männliche Erzieher oder Auszubildende befragt werden. Allerdings ist die „moralische Panik“ hier weniger ausgeprägt, und es gibt keine generellen Regelungen, die Körperkontakt zwischen PädagogInnen und Kindern grundsätzlich verbieten oder drastisch einschränken. Cremers et al. (2010, S. 63) berichten dennoch, dass männliche Erzieher „gedanklich immer wieder mit Missbrauch in Verbindung gebracht werden“. Der Missbrauchsverdacht verunsichert insbesondere männliche Auszubildende, aber auch Tätige, und schränkt sie in ihrer pädagogischen Tätigkeit ein. Um sich vor einem möglichen Verdacht zu schützen, schränken Männer den Körperkontakt zu Kindern ein, insbesondere den zu Mädchen. „Die Männer trauen sich beispielsweise nicht, Kinder auf den Schoß zu nehmen, sie auf die Wange zu küssen oer verzichen auf Umarmungen und körpernahe Turnübungen“ (ebd.).

Zum Teil werden sie auch direkt von Vorgesetzten angewiesen, z.B. beim Wickeln die Tür aufzulassen oder nicht allein bei schlafenden Kindern zu bleiben.

Viele männliche Pädagogen leben mit der Befürchtung, sexueller Belästigung oder sexueller Übergriffe beschuldigt zu werden. Bereits in der Ausbildung spielt dies eine große Rolle. Sowohl in den Medien groß aufgemachte tatsächliche Missbrauchsfälle als auch unberechtigte Anschuldigungen gegen einzelne Kollegen z.B. im Berufspraktikum führen immer wieder dazu, dass alle männlichen Auszubildenden oder Fachkräfte mit der Thematik beschäftigt sind. Viele Kollegen „lösen" das Problem, indem sie Körperkontakt zu Kindern weitgehend reduzieren. Dabei stehen meist nicht Unsicherheiten der männlichen Fachkräfte selbst im Vordergrund, sondern Befürchtungen bezüglich der Reaktionen von Kolleginnen und insbesondere von Eltern (Rohrmann 2008, S. 180).

Umso interessanter ist das Ergebnis von Cremers et al. (2010), dass sich die große Mehrheit der befragten Eltern, Leitungskräfte und Trägerverantwortlichen trotz derartiger Gedanken ausdrücklich für männliche Erzieher ausspricht. Cremers et al. (2010) bezeichnen dies als „reflektierte Zustimmung": „Bei der Zustimmung zu Männern als Erzieher handelt es sich nicht um eine naive, unreflektierte Zustimmung, sondern um eine Zustimmung im Bewusstsein der besonderen Herausforderung, die durch die Missbrauchsthematik gegeben ist" (S. 62). 86% der befragten Eltern würden ihr Kind bedenkenlos einem männlichen Erzieher anvertrauen.

2.6.6 Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität des Arbeitsfeldes Kindergarten

Wie lassen sich Burschen und Männer für eine Ausbildung oder Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen gewinnen? Anders als in manchen anderen EU-Ländern wurden in Österreich trotz der verbreiteten Befürwortung einer Erhöhung des Männeranteils bisher kaum systematischen Maßnahmen gesetzt, um die geschlechtsspezifische Segregation im Erziehungsbereich zu vermindern. Bereits in den neunziger Jahren wurden auf europäischer Ebene vielfältige Strategien vorgeschlagen, um den Männeranteil in der Kinderbetreuung zu erhöhen. Dabei wurde gefordert, verschiedenste Institutionen, Behörden und Organisationen einzubinden (Jensen 1996, Netzwerk der EK 1993). Tatsächlich umgesetzt wurden diese Vorschläge nur punktuell; lediglich in Norwegen sowie jüngst in Deutschland gibt es breiter angelegte Strategien. Nachfolgend werden zunächst die Strategien in diesen beiden Ländern beschrieben. Weiter werden einige Maßnahmen im Bereich der Berufsorientierung sowie zur Qualifizierung von Quereinsteigern dargestellt. Der Überblick über den Forschungsstand zum Thema männlicher Pädagogen im Kindergarten schließt mit Hinweisen auf internationale Vernetzung im Bereich der Forschung, die im Rahmen des vorliegenden Projekts initiiert und ausgebaut werden konnte.

Strategien zur Gewinnung von männlichen Fachkräften

Wie bereits erwähnt, gelang es in Norwegen im letzten Jahrzehnt, die Zahl männlicher Beschäftigter in Kindergärten erheblich zu steigern. Dies wurde möglich, weil das Ziel, mehr Männer in die Kindergärten zu bringen, auf vielen Ebenen gleichzeitig verfolgt wird.

Die Anstellung männlicher Fachkräfte ist inzwischen fester Bestandteil der Qualitätsstandards norwegischer Kindertageseinrichtungen. Geschlechtergerechtigkeit und Gender Mainstreaming werden mit staatlicher Unterstützung landesweit und in allen Kommunen implementiert. Männerarbeitskreise und Initiativen zur Erhöhung des Männeranteils am Personal von Kindertageseinrichtungen werden staatlich unterstützt.

Der „Action Plan for Gender Equity in Kindergarten and Basic Education 2008-2010" fasst einige Voraussetzungen für diese Erfolge zusammen (Norwegian Ministry 2008, S. 38f.):

- Eine aktive Außendarstellung der Kindergärten unter Einsatz der Medien;
- Konzentration auf Erfolge und auf für Männer attraktive Bereiche der Kindergartenarbeit
- Formulierung von Stellenanzeigen, die Männer ansprechen;
- administrative Regeln, die eine bevorzugte Berücksichtigung von Männern bei Bewerbungen und Anstellungen ermöglichen;
- Unterstützung der fortlaufenden Weiterbildung männlicher Beschäftigter;
- Anwerbung von männlichen Studenten für Praktika;
- Ansprechen von Schülern für Berufspraktika in der Sekundarstufe I;
- Kooperation mit Netzwerken von männlichen Erziehern sowie Ausbildungseinrichtungen
- Platzierung des Themas in der kommunalen Verwaltung und Politik.

Im Auftrag des Kultusministeriums hat die Pädagogin Pia Friis ein gehaltvolles Themenheft mit dem Titel *Männer im Kindergarten: Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie bleiben* verfasst. Ausgehend von grundlegenden Überlegungen und Berichten über praktische Erfahrungen von und mit Männern in Kindergärten gibt die Broschüre zahlreiche konkrete Handlungsempfehlungen. Wir haben die Broschüre ins Deutsche übersetzt und inhaltlich auf die Situation in Österreich und Deutschland abgestimmt. Sie ist auf der Homepage des österreichischen *Forschungsprojekts ele*men*tar* sowie der deutschen *Koordinationsstelle Männer in Kitas* zum download verfügbar (Friis 2008).

In Deutschland haben Cremers et al. (2010) als Ergebnis ihrer Studie etliche Strategien vorgeschlagen, mit denen mehr männliche Fachkräfte für das Arbeitsfeld Kindertagesstätten gewonnen werden sollen. Dabei benennen sie acht Handlungsfelder:

1. Berufsorientierung junger Männer
2. Öffentlichkeitsarbeit
3. Aus- und Weiterbildung von Erzeiherinnen und Erziehern
4. Qualifizierung erwerbsloser bzw. umschulungsinteressierter Männer
5. Qualitäts-, Personal- und Organisationsentwicklung in Kindertagesstätten
6. Verbreitung und Weiterentwicklung konkreter Praxisideen (…)
7. Zivil- und Freiwilligendienst
8. Gleichstellungsstrategien und Geschlechtersensibilisierung (Cremers et al. 2010, 95f.).

Für jeden dieser Bereiche benennen die Autoren konkrete Anregungen und Handlungsempfehlungen. Auf der Grundlage finanzieller Förderung durch das BMFSFJ ist es im Anschluss an das Forschungsprojekt möglich geworden, etliche dieser Anregungen umzusetzen. So gibt es in Berlin seit Anfang des Jahres 2010 eine deutschlandweit tätige, vom

BMFSFJ geförderte Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, deren Hauptaufgaben Information, Vernetzung und Unterstützung der Praxis sowie strategische Beratung von Trägern und Politik sind. Darüber hinaus finanziert das BMFSFJ seit 2011 im Rahmen eines ESF-Modellprogramms 16 regionale Modellprojekte mit insgesamt über 13 Millionen €. Angestrebt wird, alle Akteure im Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung für das Thema „Männer in Kitas“ zu sensibilisieren und mit diesen gemeinsam Strategien zur Erhöhung des Männeranteils umzusetzen (vgl. http://www.koordination-maennerinkitas.de).

Maßnahmen zur Berufsorientierung von jungen Männern

In Kapitel 2.5 wurde beschrieben, dass das Berufswahlverhalten von Burschen nach wie vor oft geschlechterstereotypen Mustern folgt. Vor diesem Hintergrund gibt es verschiedene Maßnahmen, Burschen und junge Männer für soziale Berufe und insbesondere eine Ausbildung im Bereich der Elementarpädagogik zu interessieren. Ansätze, mit denen Burschen für soziale Berufe gewonnen werden, gibt es im Rahmen des Boys Day, der seit 2008 österreichweit von den Bundesländern in Zusammenarbeit mit den Männerberatungsstellen durchgeführt wird. Kindergärten sind bislang aber meist nicht Schwerpunkt des Projektes. In Graz zeigte sich, dass die Exkursion in einen Kindergarten oder an die BAKIP die besten Bewertungen der Schüler erhielt, nämlich nahezu „sehr gut“ (Männerberatung Graz 2010). In Tirol gab es 2010 „erstmals die Möglichkeit, an den Kindergärten der Stadt Innsbruck zu schnuppern. Insgesamt zehn Burschen nutzten diese Möglichkeit, arbeiteten einen Vormittag lang mit und bekamen so einen sehr praxisnahen Einblick in den Beruf des Kindergartenpädagogen“ (Bertsch 2010).

In Deutschland gibt es seit einigen Jahren staatlich unterstützte Projekte, die bei Jungen und junge Männer Interesse für nicht-traditionelle Berufe wecken. Das Projekt *Neue Wege für Jungs* unterstützt und vernetzt seit einigen Jahren Aktivitäten, die Jungen neue berufliche Perspektiven insbesondere in Sozial-, Pflege- und Erziehungsberufen aufzeigen. Bereits 2008 war im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des deutschen Projekts „Neue Wege für Jungs“ festgestellt worden, dass sich 10% von 4000 befragten Jungen „sehr gut“ und weitere 20% „gut“ vorstellen konnten, später in typisch „weiblichen“ Berufsfeldern wie Kitas oder Pflege zu arbeiten (Cremers et al. 2008). Ab 2011 wird mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend der „Boys Day – Jungen-Zukunftstag“ bundesweit parallel zum bereits länger etablierten „Girl’s Day“ durchgeführt (http://www.boys-day.de/).

Darüber hinaus werden in verschiedenen Projekten längerfristigere Schnupperangebote in Kitas, Sozial- und Schülerpraktika gefördert. So können im Projekt „soziale Jungs – multikulti“ männliche Jugendliche in einem einjährigen Freiwilligendienst das Arbeitsfeld kennen lernen und soziale Kompetenzen entwickeln. Sie erhalten dafür ein Taschengeld und am Ende ein Zertifikat (Melcher 2010, http://www.sozialejungs.de/).

In mehreren deutschen Bundesländern gibt es darüber hinaus Projekte, mit denen gezielt (junge) Männer für eine berufliche Perspektive in Kindertagesstätten geworben werden sollen, z.B. das hessische Projekt http://große-zukunft.erzieher.de. In 16 Modellprojekten des ESF-Programms „Mehr Männer in Kitas“, die Anfang des Jahres 2011 in vielen Regionen Deutschlands begonnen haben, wird es weitere derartige Initiativen geben.

Auch in China gibt es ein staatliches Förderprogramm, mit dem junge Männer für die Ausbildung zum Erzieher gewonnen werden. „Das Ungleichgewicht der Geschlechter im Personal von Kindergärten wirkt sich negativ auf die Werktätigen und damit auf die Zukunft der Nation aus", verkündete der Direktor des Erziehungsdepartements der Provinz Jiangsu, Hu Jinbo, im Sommer 2010 (Yang 2010). Und Hua Aihua, Direktor der Vorschul-Abteilung der East China Normal University in Nanjing, stellt fest: „In der chinesischen Gesellschaft sind traditionelle Vorurteile verbreitet, die diese Arbeit für ‚unmännlich' halten (…). (aber) von einer modernen Sichtweise aus sind männliche Lehrer genau so wichtig wie weibliche Lehrerinnen. Kinder benötigen die Gegenwart beider Geschlechter (…)" (Wu 2010). Um junge Männer für die fünfjährige Ausbildung zu gewinnen, werden Schulgebühren, Unterkunft und Verpflegung voll übernommen. Dem Bericht von *China Daily* zufolge sollen sich mehr als 10.000 Männer für die 300 Plätze beworben haben!

Qualifizierung von Quereinsteigern

Die Frage einer Qualifizierung von „Quereinsteigern", d.h. Arbeitslosen oder umschulungsinteressierten Männern, wird in manchen Ländern intensiv und teils kontrovers diskutiert. Dabei geht es insbesondere um die Frage der Qualität spezieller Ausbildungsgänge für Quereinsteiger.

In Schottland hat das Projekt *Men in Childcare* mit speziellen Trainings für Männer inzwischen über 1200 Männer für eine Tätigkeit in der Kinderbetreuung ausgebildet (Spence & Chisholm 2005; Spence 2010). Die wenigsten dieser Männer hatten zuvor in der Kinderbetreuung gearbeitet – und die meisten hätten sich das auch nie vorstellen können. Aufbauend auf einem Einführungskurs wird ein speziell entwickelter „Fast track access" zu einem national anerkannten Zertifikatskurs angeboten.

Als Ursachen für den Erfolg des Projekts sehen die Initiatoren unter anderem die folgenden Punkte:

- Die Werbung für die Maßnahmen richtete sich direkt an Männer.
- Den Männern wird ein schnell zugänglicher und vollständiger Ausbildungsweg angeboten.
- Das Projekt stellt kontinuierliche Unterstützung bereit und fördert gute Beziehungen unter männlichen Kollegen.

Ein weiteres interessantes Praxismodell zur tätigkeitsbegleitenden Qualifizierung von Quereinsteigern ist in Brandenburg entwickelt worden. Ausgehend von verschiedenen Projekten der Väterinitiative Berlin-Brandenburg wurde mit dem Berliner Institut für Frühpädagogik (IFP) ein zweijähriger Zertifizierungskurs entwickelt, in dem arbeitslose Männer zu Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ausgebildet wurden. Eine wichtige Rolle spielten erfahrene Erzieherinnen, die als Mentorinnen die Teilnehmer in den Praxiseinrichtungen begleiteten. Entgegen öffentlich geäußerter Kritik handelt es sich dabei nicht um einen „Schnellkurs", mit dem das Ausbildungsniveau abgesenkt und das Ansehen des Berufs insgesamt geschädigt anstatt gestärkt wird (Diskowski 2007, Ehmann & Bethke 2007)

Die externe Evaluation des „Brandenburger Modells" kommt zu dem Ergebnis, dass es in der pädagogischen Qualität keine größeren Differenzen zwischen den von im Modell qualifizierten Männern geführten Gruppen und denen von traditionell ausgebildeten Erzie-

herinnen gab. Die hier evaluierten männlichen Fachkräfte sind „gleichermaßen sensitiv und involviert im Umgang mit den Kindern wie ihre weiblichen Kolleginnen und drücken denselben Grad an Akzeptanz gegenüber den Kindern aus“ (Gralla-Hoffmann, Antunes, Stoewer & Tietze 2010, 29). Vielmehr waren Faktoren auf Einrichtungsebene bedeutsamer als Unterschiede zwischen den qualifizierten männlichen Fachkräften und einer Vergleichsstichprobe von Erzieherinnen im Landkreis.

Die Autorinnen und Autoren schließen aus ihren Ergebnissen: „Die Maßnahme, langzeitarbeitslose Männer mit dem hier gegebenen Grad an Vorbildung in der gegebenen Form zu qualifizieren und als Erzieher anzuerkennen, erscheint prinzipiell als ein gangbarer Weg, beides zu erreichen: den Arbeitsmarkt zu entlasten und besonders auch männliche Erzieher für den Kindertagesstättenbereich zu gewinnen. Nach den vorliegenden Ergebnissen im Praxisfeld dieses Personenkreises spricht nichts dagegen, entsprechende Bemühungen verstärkt fortzusetzen“ (ebd., S. 29).

In Dänemark hat das Gleichstellungsministerium im Zuge des dänischen Vorsitzes im Nordischen Ministerrat (2010) eine Initiative für Quereinsteiger unter der Überschrift „Die Finanzkrise und der geschlechtssegregierte Arbeitsmarkt“ gestartet. Männer sollen für verschiedene soziale Berufe gewonnen werden. Zentraler Bestandteil der Argumentation ist dabei die Aussage „Du kannst deinen Beruf wechseln, ohne dein Geschlecht zu wechseln”. Anders als in früheren Kampagnen soll die Entscheidung für einen Beruf im sozialen Bereich ausdrücklich nicht mit Geschlecht oder Bezeichnungen als „untypisch“ verbunden werden. Die website des Projekts http://www.skiftjob.dk bietet u.a. Praxisbeispiele sowie konkrete Leitfäden für die verschiedenen Akteure, wie ArbeitsberaterInnen, Träger, Projekte und Politik. Im Beispiel für den Beruf „paedagog“ beschreibt ein Mann seinen Wechsel in den Kindergarten; es stammt aus Norwegen (!).

Internationale Vernetzung

Aktivitäten zur Erhöhung des Männeranteils benötigen gesellschaftliche und politische Unterstützung und müssen in den Kontext der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung von Kindertageseinrichtungen eingebunden werden. Sie benötigen aber auch empirische Grundlagen, damit sie nicht auf unreflektierten Annahmen über das Wesen der Geschlechter oder der Besonderheit von Männern aufbauen.

Angesichts der geschilderten und etlicher weiterer Aktivitäten gibt es europaweite Initiativen, die an bereits seit den neunziger Jahren aktiven Netzwerken zum Thema anknüpfen. Im Zeitraum des hier vorgelegten Projekts haben WissenschaftlerInnen aus mehreren europäischen Ländern im das europäische Forschungsnetzwerk KOME – Knowledge on Men in Early Childhood Education and Care – ins Leben gerufen. Aktuell wird eine Verankerung des Netzwerks im Rahmen der European Early Childhood Research Association (EECERA) angestrebt. Auf den Jahrestagungen der Organisation werden regelmäßig Forschungsergebnisse zum Thema präsentiert.

Das Netzwerk unterstützt das Ziel, auf der Grundlage einer geschlechterbewussten Grundhaltung den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen, um mehr Balance der Geschlechter im Personal von Institutionen der Kinderbetreuung und Elementarpädagogik zu erreichen. Gleichzeitig sind sich die WissenschaftlerInnen der Notwendigkeit einer differenzierten Sichtweise bewusst und sehen es als ihre Aufgabe an, fundierte empirische

Forschung z.B. zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für die Entwicklung von Kindern, zur Situation von Männern in Ausbildung und Praxis und zu Geschlechterverhältnissen in der Elementarpädagogik bereit zu stellen. Dazu werden theoretische Überlegungen, Forschungsstrategien und –methoden, empirische Ergebnisse zu Männern, Männlichkeiten und Gender im Bereich der Elementarpädagogik sowie politische Strategien zur Erhöhung des Männeranteils ausgetauscht und reflektiert.

Vor einiger Zeit formulierte eine Initiative europäischer Organisationen gemeinsame Leitlinien für einen Europäischen Ansatz zur Betreuung kleiner Kinder (*European approach to services to young children*, Children in Europe 2008). Darin wird unter anderem gefordert, dass Kinderbetreuungseinrichtungen in ihrer Praxis und in ihrem Personal die Vielfalt der Menschen in den lokalen Gemeinschaften widerspiegeln sollen – und damit auch die der Geschlechter. Ganz konkret wird gefolgert: „Dies beinhaltet 20 % männliche Beschäftigte bis 2020 – und 40 % auf lange Sicht“ (ebenda, S. 8).

3 Statistische Analysen zum Geschlechterverhältnis

Wie in Kapitel 2.3.2 dargestellt, gab es in den vergangenen Jahrzehnten einen erheblichen Ausbau der Kinderbetreuung, der mit einer großen Zunahme der Beschäftigtenzahl einherging. Allerdings hat vor allem die Zahl der *weiblichen* Beschäftigten zugenommen, so dass der prozentuale Anteil der männlichen Beschäftigten zeitweise sogar abnahm (vgl. Abbildung 3 auf S. 54). Während sich die Anzahl weiblicher Mitarbeiterinnen beinahe verdoppelte, stagnierte die Anzahl der männlichen Mitarbeiter auf niedrigem Niveau. Im Arbeitsfeld Kindergarten ist der Anteil männlicher Beschäftigter niedriger als in anderen Bereichen der Kinderbetreuung. Noch niedriger ist der Männeranteil, wenn nur die pädagogisch Tätigen mit Befähigungsnachweis betrachtet werden.

Basierend auf einer Sonderauswertung der Statistik Austria (2008b) für das Jahr 2007/2008 wurden vertiefende Analysen zur geschlechtsspezifischen Verteilung des Personals in Österreichs Kindertagesheimen durchgeführt. In den folgenden Berechnungen wird nur auf das „pädagogische Personal“ Bezug genommen. Dazu zählen neben dem pädagogischen Fachpersonal auch „Helfer“ und die Kategorie „Helfer und Hauspersonal“. Leider kann bei der Kategorie „Helfer und Hauspersonal nicht unterschieden werden, in welchem Umfang pädagogische Tätigkeiten und/oder Hausmeistertätigen verrichtet werden. Ausgeschlossen wurden in sämtlichen Berechnungen die Kategorie „Reinigungs- und Hauspersonal“, wodurch sich im Vergleich mit den Daten im vorherigen Kapitel Unterschiede ergeben.

3.1 Männer in Kindertagesheimen

3.1.1 Männer nach Einrichtungsform und Bundesland

Insgesamt waren im Jahre 2007/2008 1,4 % des pädagogischen Personals in Kindertagesheimen männlich. Die höchsten Anteile sind in den Horten (5,1%) und in den altersgemischten Einrichtungen (2,6%) zu verzeichnen. In der zahlenmäßig bedeutsamsten Einrichtungsform, den Kindergärten, beträgt der Männeranteil 0,6 %. Überraschenderweise ist der Prozentanteil in den Einrichtungen mit Kindern bis zu 3 Jahren (Krippen) mit 0,9 % etwas höher als in den Kindergärten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Anstellung in Krippen (Krabbelstuben etc.) häufig nicht an die Absolvierung einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik geknüpft wird.

Im Jahr 2007/2008 waren in Österreichs Kindertagesheimen insgesamt 528 Männer im pädagogischen Bereich beschäftigt. Wie die folgende Abbildung zeigt, arbeiteten mehr als die Hälfte dieser Männer im Hort.

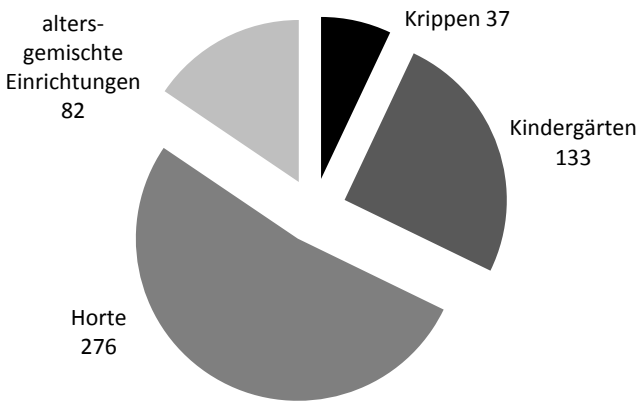


Abbildung 6: Männeranteil in Kindertagesheimen nach Einrichtungsformen

Quelle: Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen.

Sowohl die absolute Anzahl als auch der relative Anteil männlicher Beschäftigter in Kindertagesheimen sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Während für das Burgenland nur drei Männer und ein Männeranteil von 0,3 % angegeben werden, arbeiten in Wien 202 Männer, was einen Anteil von 1,8% ergibt.

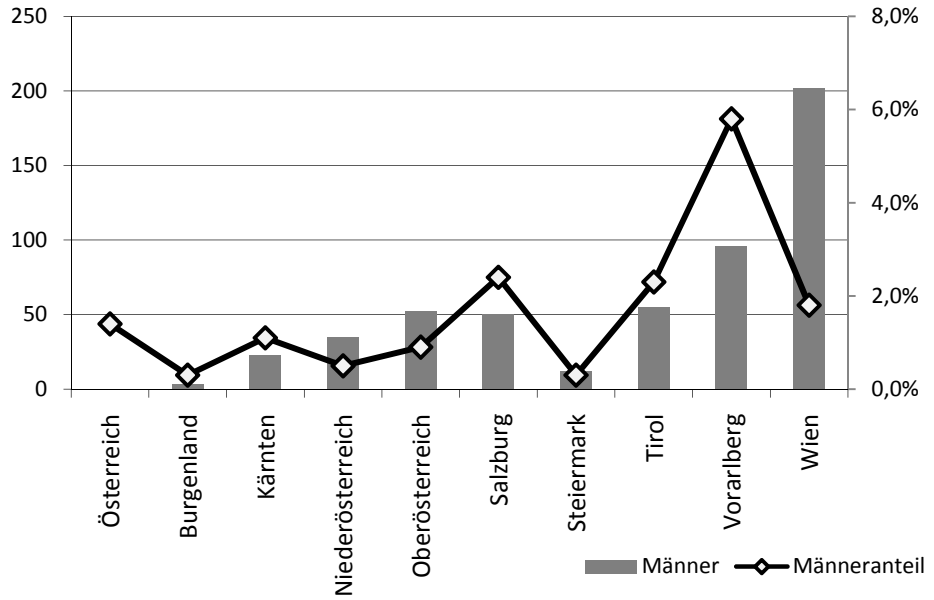


Abbildung 7: Männeranteil in Kindertagesheimen nach Bundesländern

Quelle. Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen.

Spitzenreiter bei den „Kindertagesheimen gesamt“ ist die Bundeshauptstadt Wien mit 202 Mitarbeitern, gefolgt vom Bundesland Vorarlberg mit 96 Mitarbeitern. Mehr als ein Drittel der Männer ist somit in Wien beschäftigt. Die folgende Tabelle zeigt den Männeranteil nach Bundesländern und Einrichtungsformen differenziert.

Tabelle 5: Männeranteil nach Einrichtungsform und Bundesländern

Bundesland	Krippen	Kindergärten	Horte	altersgemischte Einrichtungen	Gesamt
Österreich	0,9	0,6	5,1	2,6	**1,4**
Burgenland	0,0	0,4	0,0	0,0	**0,3**
Kärnten	0,5	0,4	4,4	0,0	**1,1**
Niederösterreich	0,0	0,1	2,8	1,4	**0,5**
Oberösterreich	0,7	0,5	2,8	1,7	**0,9**
Salzburg	5,0	1,1	10,1	3,4	**2,4**
Steiermark	0,0	0,2	0,9	1,1	**0,3**
Tirol	2,2	0,7	18,3	0,0	**2,3**
Vorarlberg	0,0	0,3	26,7	3,0	**5,8**
Wien	0,6	1,2	3,5	3,1	**1,8**

Quelle: Statistik Austria, eigene Berechnungen. Angaben in Prozent.

In Vorarlberg sind im Bundesländervergleich die meisten männlichen Hortmitarbeiter zu finden. Wie die statistische Auswertung nach dem Ausbildungsstand zeigt, sind dies vor allem Lehrer/Erzieher. Wie sich herausstellte, liegt dies darin, dass in Vorarlberg die schulische Nachmittagsbetreuung in die Kindertagesheimstatistik eingeht. Bei den männlichen Beschäftigen in Krippen zeigt sich, das die meisten in Wien, Salzburg und Tirol mit je etwa 10 Mitarbeitern zu finden sind.

3.1.2 Männer nach der Verwendung

2.1.2.1 Kindertagesheime

Ein Vergleich der Männer und Frauen in ihrer Verwendung in Kindertagesheimen (ohne Reinigungspersonal) zeigt die folgende Tabelle. Männer sind bei den Leitungspositionen in Kindertagesheimen etwas unterrepräsentiert (14,1% vs. 17,8%). Zu beachten ist, dass in der Statistik in manchen Bundesländern die schulische Nachmittagsbetreuung beinhaltet ist.

Tabelle 6: Männliches und weibliches Personal nach der Verwendung

	Leiterin freigestellt	Leiterin gruppenführend	Leiterin unterstützend	Fachpers. gruppenführend	Fachpers. unterstützend	Helferin	Helferin u. Hauspers.	Summe
Frauen in %	1,9	13,6	2,3	34,0	9,7	26,5	11,9	100
Männer in %	2,5	9,1	2,5	36,2	12,3	29,0	8,5	100

Quelle: Statistik Austria (2008), eigene Berechnungen

Kindergärten

Beispielhaft für die verschiedenen Einrichtungsformen (Krippen, Kindergärten, Horte, altersgemischte Einrichtungen) soll hier der zahlenmäßig bedeutsamsten Einrichtung – nämlich dem Kindergarten – eine detaillierte Darstellung gegeben werden. Insgesamt sind in Österreichs Kindergärten 245 Männer beschäftigt, der größte Teil mit einer Verwendung als „Reinigungs- und Hauspersonal".

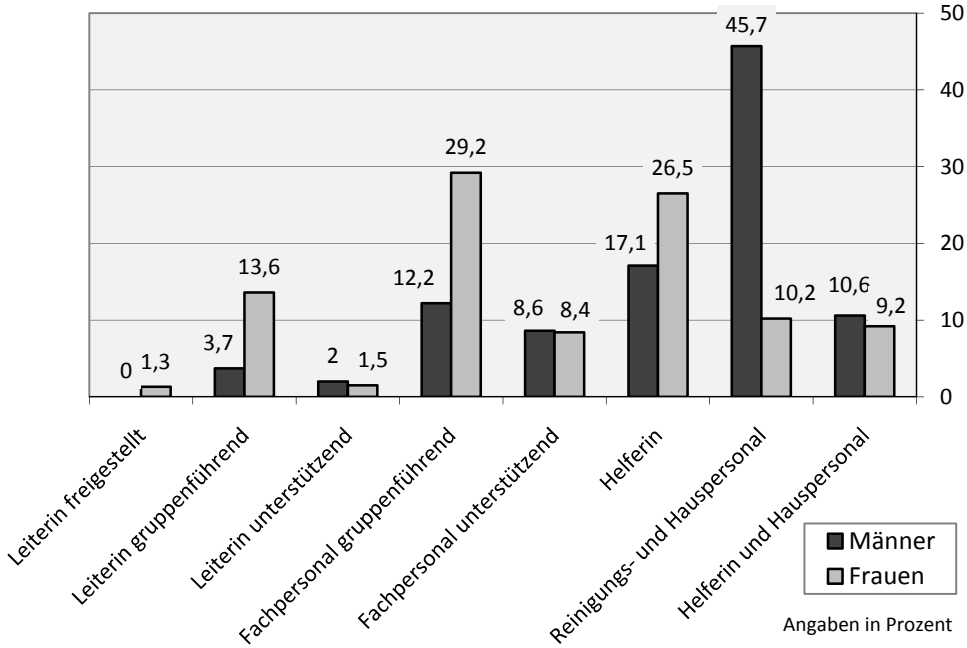


Abbildung 8: Männliches und weibliches Personal nach der Verwendung

Quelle: Statistik Austria (2008), eigene Berechnungen.

Als Leiter sind Männer in Kindergärten im Vergleich zu Frauen deutlich seltener eingesetzt. Wenn nur das pädagogische Personal betrachtet wird (Gesamtanzahl 133), zeigt sich, dass etwa die Hälfte der beschäftigten Männer dem qualifizierten Fachpersonal zuzurechnen sind, die andere Hälfte ist als „Helfer" zu klassifizieren. Kein einziger Mann ist als Leiter eines Kindergartens freigestellt, lediglich 14 männlich Beschäftigte arbeiten als Leiter eines Kindergartens.

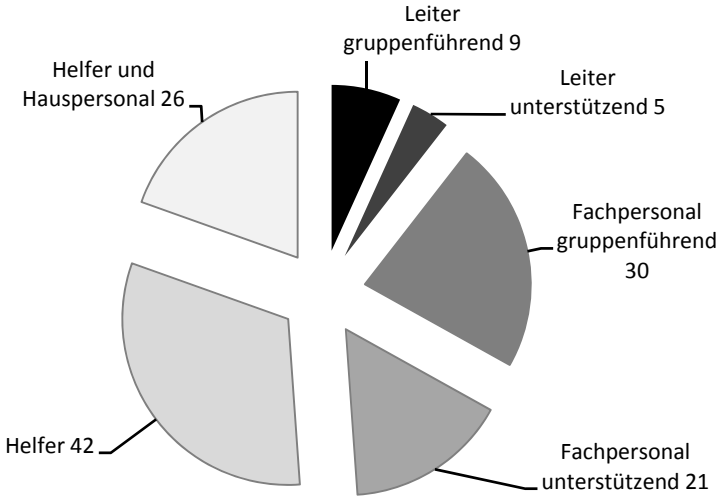


Abbildung 9: Männer im Kindergarten nach der Verwendung (N=133)

Quelle: Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen.

3.1.3 Männer nach der Ausbildung

Von den insgesamt 528 in Kindertagesheimen pädagogisch tätigen Männern verfügen 330 über eine einschlägige Ausbildung (62,5 %). Von den 330 männlichen qualifizierten Fachkräften sind 21 in Krippen, 65 in Kindergärten, 205 in Horten und 39 in altersgemischten Einrichtungen beschäftigt. Der Anteil der qualifizierten männlichen Mitarbeiter ist am höchsten in den Horten mit etwa 75 %. In den Kindergärten sind nur etwa die Hälfte der Männer qualifizierte Pädagogen.

Bei den beschäftigten Frauen sind insgesamt geringfügig weniger Personen qualifiziert. Deutlich höher ist der Anteil qualifizierter Beschäftigter in den Kindergärten mit rd. 60 %. Der Vergleich der Geschlechter zeigt, dass Frauen und Männer insgesamt über ein ähnlich hohes Qualifikationsniveau verfügen. Der Anteil qualifizierter Frauen ist in den Krippen, den Kindergärten und den altersgemischten Einrichtungen höher als bei den Männern, der Anteil qualifizierter Männer ist in den Horten höher.

Tabelle 7: Qualifiziertes weibliches Fachpersonal

Einrichtung	Anzahl Männer gesamt*	Anzahl qualifizierte Männer	qualifizierte Männer in %	Anzahl Frauen gesamt*	Anzahl qualifizierte Frauen	qualifizierte Frauen in %
Kindertagesheime gesamt	528	330	62,5	36.696	22.287	60,7
Krippen	37	21	56,8	4.162	2.428	58,3
Kindergärten	133	65	48,9	23.956	14.348	59,9
Horte	276	205	74,3	5.409	3.428	63,4
altersgemischte Einrichtungen	82	39	47,6	3.169	2.083	65,7

Quelle Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen, * ohne Reinigungspersonal

Eine detaillierte Darstellung der Ausbildungshintergründe von Männern gibt die folgende Tabelle.

Tabelle 8: Ausbildungshintergründe von qualifizierten männlichen Fachkräften

Ausbildungen an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik										
	Kindergärtner	Sonderkindergärtner	Kindergärtner u. Horterzieher	Sonderhorterzieher	Früherzieher	Sozialpädagoge	Lehrer/Erzieher	unterstütz. Helfer	sonst. einschläg. Ausbildung	Gesamt
Kindertagesheime gesamt	90	7	43	1	-	25	116	7	41	**330**
Krippen	9	2	1	-	-	1	-	-	8	**21**
Kindergärten	43	4	8	-	-	2	1	1	6	**65**
Horte	20	-	31	1	-	22	109	6	16	**205**
altersgemischte Einrichtungen	18	1	3	-	-	-	6	-	11	**39**

Quelle: Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen

Mit einer Ausbildung als *Kindergartenpädagoge* (inkl. Horterzieher, Sonderhorterzieher etc.) arbeiten in Österreichs Kindertagesseinrichtungen 141 Männer. In den Krippen sind 12 ausgebildete Kindergartenpädagogen beschäftigt, in den Kindergärten 55, in den Horten 52 und in den altersgemischten Einrichtungen sind es 22.

Ebenfalls stark vertreten sind Fachkräfte mit einer Ausbildung als Erzieher/Lehrer (116). Sie arbeiten fast ausschließlich in Horten und altersgemischten Einrichtungen. Zu berücksichtigen ist hier allerdings ein statistisches Artefakt: ein großer Teil dieser Fachkräfte arbeitet in Vorarlberg, wo die schulische Nachmittagsbetreuung anders als in anderen Bundesländern in die Kindertagesheimstatistik eingeht.

Die folgende Abbildung zeigt im Vergleich, dass sich Männer und Frauen hinsichtlich der Ausbildung deutlich unterscheiden

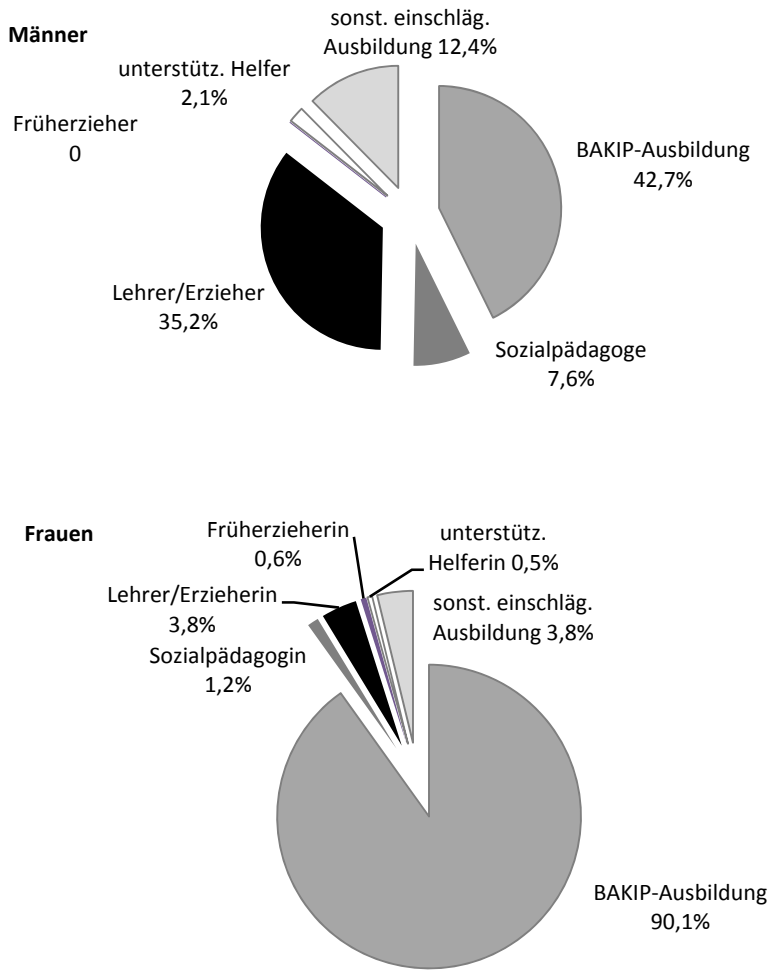


Abbildung 10: Ausbildungen von männl. und weibl. Fachkräften im Vergleich

Quelle: Statistik Austria, eigene Berechnungen. Angaben in Prozent.

Während der ganz überwiegende Teil des weiblichen Personals in Österreichs Kindertagesheimen über eine Ausbildung an einer BAKIP verfügt, ist es bei den Männern weniger als die Hälfte. Ein Drittel der pädagogisch tätigen Männer verfügen über eine Lehrer- oder Erzieherausbildung (hier ist allerdings zu bedenken, dass in diese Zahl etliche Lehrkräfte eingehen, die in der Nachmittagsbetreuung an Schulen in Vorarlberg beschäftigt sind).

Etwa 7 % sind Sozialpädagogen und an die 12 % verfügen über eine andere einschlägige Ausbildung – ein deutlich höherer Prozentsatz als bei den Frauen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik einen für Männer/Burschen stark selektiven Charakter aufweisen.

3.1.4 Männer nach Trägern

Das folgende Diagramm veranschaulicht die Verteilung des männlichen und des weiblichen Personals auf die Träger „öffentlich“ und „privat“ und zeigt, dass Männer deutlich öfters in privaten Einrichtungen zu finden sind als Frauen (Männer 55,6% vs. Frauen 34,2%).

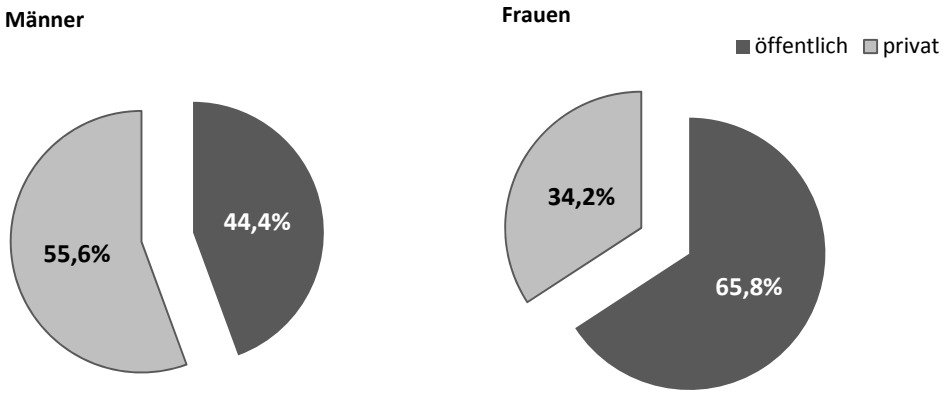


Abbildung 11: Männliches und weibliches Personal nach Trägern

Quelle: Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen.

Männer sind im Vergleich zum Gesamtpersonal überproportional in privaten Vereinen (40%, gesamt: 18 %) und unterproportional bei Gemeinden (43 %, gesamt: 64%) angestellt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Anstellung bei Gemeinden an eine Ausbildung an einer BAKIP gebunden ist, während viele private Kindergruppen, die als Vereine organisiert sind, auch andere Ausbildungen akzeptieren. Eine genauere Aufstellung der Verteilung der männlichen Fachkräfte auf die verschiedenen Träger zeigt die folgende Abbildung.

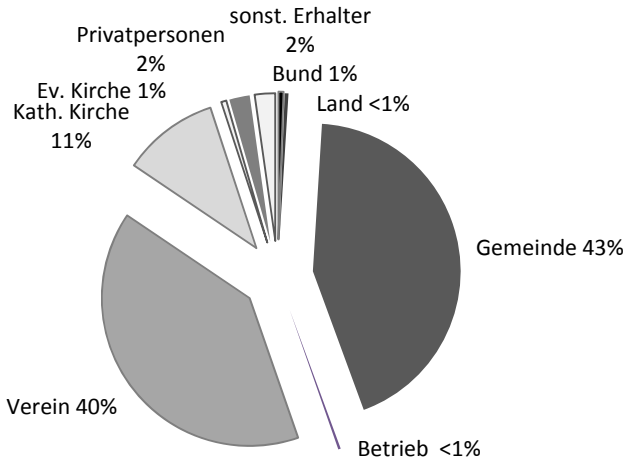


Abbildung 12: Männliches Personal nach Trägern im Detail

Quelle: Statistik Austria (2008), eigene Berechnungen.

Aufschlussreich ist die Geschlechterverteilung beim Personal des Bundesverbandes österreichischer elternverwalteter Kindergruppen (BÖE) (Kuschej 2006). Im Jahr 2005 waren 695 Betreuerinnen beschäftigt, davon 668 Frauen (96,1%) und 27 Männer (3,9%). Der Männeranteil ist mit 11,1 % in Wien und auch in den Bundesländern Oberösterreich (10,3%) und Salzburg (7,9 %) deutlich überdurchschnittlich. Im Jahr 2009 meldete der Dachverband der Wiener Kindergruppen sogar einen Männeranteil von 16 %, es gab mehrere paritätisch besetzte Gruppen (mit jeweils 2 Männern und Frauen)[6]. Aus Sicht des Dachverbandes sind möglicherweise der Umstand, dass die Anstellung nicht an einen Befähigungsnachweis der BAKIP gebunden ist, sowie die geringe Hierarchisierung im Bereich der Kindergruppen für den hohen Männeranteil ausschlaggebend[7].

Deutlich höher als im Durchschnitt ist auch der Männeranteil in den Kinderhäusern der österreichischen Montessori Gesellschaft. Hier sind etwa 5 % des pädagogischen Personals männlich. Der Männeranteil ist in Wien höher als in ländlichen Gegenden[8].

Kinder in Wien, ein privater Träger in Wien mit insgesamt rd. 550 MitarbeiterInnen, beschäftigt 50 Männer, was sogar einem Anteil von 10 % entspricht. Über die Hälfte davon (29) sind allerdings Zivildiener.

6 Mag. Barbara Turin, mündliche Auskunft vom 16.4.2009.
7 Mag. Ingrid Rothbacher-Stastny; Verein der Wiener elternverwalteten Kindergruppen, mündl. Auskunft vom 14.4.2008.
8 Saskia Haspel, Österreichische Montessori-Gesellschaft; email vom 16.4.2008.

3.1.5 Männer nach dem Alter

Ein Vergleich der Altersverteilung der im pädagogischen Bereich beschäftigten Männer mit jener der Frauen ist aufgrund der Datenlage leider nicht möglich. Eine Annäherung erlaubt die Auswertung der insgesamt in Kindertagesheimen beschäftigen Personen, also inklusive Reinigungs- und Hauspersonal.

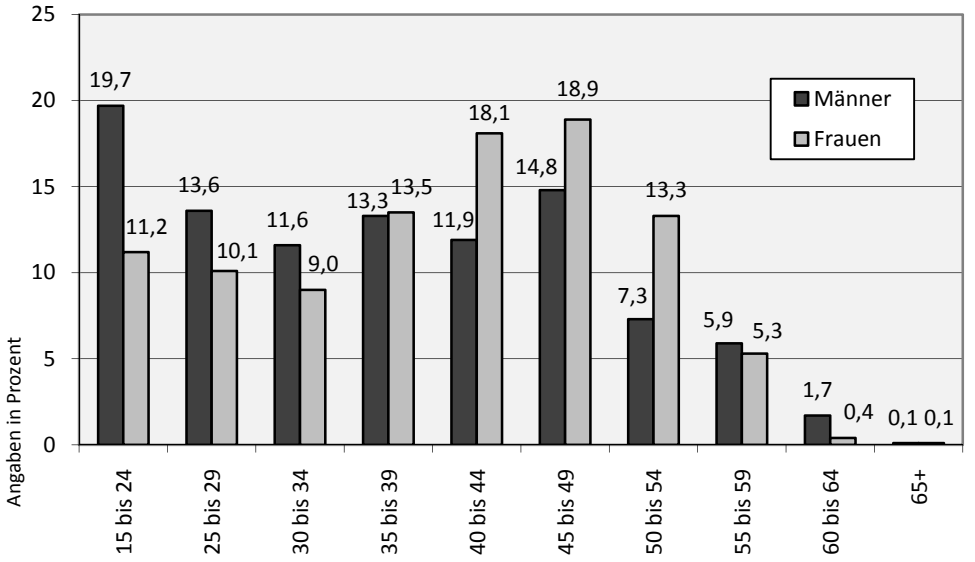


Abbildung 13: Männern und Frauen in Kindertageseinrichtungen nach Alter

Quelle. Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen.

Bei den Männern sind die jüngeren Altersklassen überproportional vertreten, bei den Frauen ist ein hoher Anteil der 40 bis 50 Jährigen festzustellen. Es könnte sein, dass die Arbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen für Männer ein Übergangsstadium darstellt, nach dem sie den Bereich verlassen.

Der deutlich höhere Anteil von Frauen mittleren Alters im Vergleich zu jungen Frauen kann dahingehend gedeutet werden, dass es eine bemerkenswerte Anzahl von Frauen gibt, die nach einer Babypause neu in den Beruf – oft wohl als Helferin – einsteigen, ausgehend von ihren Erfahrungen in der Kinderbetreuung als Mutter. Die Vermutung ist nicht abwegig, dass manche Mütter aufgrund längerer Abstinenz in ihrem erlernten Beruf Schwierigkeiten beim Wiedereinstieg haben und auf ihre im familiären Bereich erworbenen Kenntnisse in der Kindererziehung beim Finden eines neuen Arbeitsplatzes zurückgreifen.

3.2 Burschen und Männer in der Ausbildung

3.2.1 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

Zeitliche Entwicklung

Die Einrichtungen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen waren von Anfang an Mädchenschulen. Erst seit dem Jahr 1980 wurden auch männliche Schüler an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik zugelassen. Eine Ausnahme stellen die Jahre 1945 bis 1946 dar, in der auch Burschen für die Ausbildung aufgenommen wurden (Gary 2006, S. 248).

Eine telefonische Befragung im Rahmen des Forschungsprojektes ergab, dass die Zulassung von Burschen von der Politik der einzelnen Schule abhängig ist. Bundesschulen ließen früher männliche Schüler zu als katholische Schulen. Die BAKIP Zams überlegt erst im Jahre 2009, männliche Schüler zuzulassen, die BAKP Amstetten hatte im Jahr 2004 den ersten männlichen Schüler, die BAKIP Vöcklabruck wurde bis 2003 als Mädchenschule geführt. Andere wie die BAKIP Linz (B) haben seit etwa 1990 männliche Schüler.

Die folgende Tabelle zeigt Anzahl und Anteil der Schülerinnen und Schüler an Bildungsanstalten für KindergärtnerInnen von 1980/81 bis zum Jahr 2009/2010. Die Anzahl männlicher Schüler stieg kontinuierlich bis auf 328 und damit einen relativen Anteil von 3,7 % im Jahre 2009/2010.

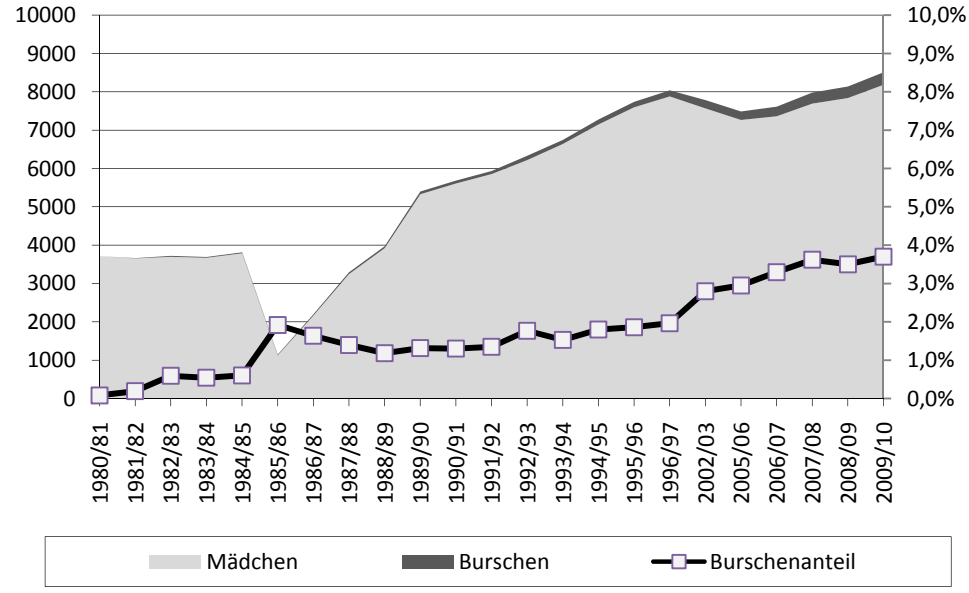


Abbildung 14: Schülerinnen und Schüler an der BAKIP (incl. Kolleg)

Quellen: Gary (2006, S. 264), Statistik Austria (2008, 20098, 2010).

Tabelle 9: Schülerinnen und Schüler an der BAKIP (incl. Kolleg)

Jahr	Schülerinnen	Schüler	gesamt	Burschen in %
1980/81	3714	3	3717	0,1
1981/82	3659	7	3666	0,2
1982/83	3701	22	3723	0,6
1983/84	3676	20	3696	0,5
1984/85	3792	23	3815	0,6
1985/86	1125	22	1147	1,9
1986/87	2165	36	2201	1,6
1987/88	3250	46	3296	1,4
1988/89	3926	47	3973	1,2
1989/90	5333	71	5404	1,3
1990/91	5612	74	5686	1,3
1991/92	5858	80	5938	1,3
1992/93	6223	112	6335	1,8
1993/94	6645	103	6748	1,5
1994/95	7153	131	7284	1,8
1995/96	7599	144	7743	1,9
1996/97	7886	158	8044	2,0
2002/03	7570	218	7788	2,8
2005/06	7271	221	7492	2,9
2006/07	7365	251	7616	3,3
2007/08	7.696	289	7.985	3,6
2008/09	7.842	301	8.143	3,5
2009/10	8.188	328	8.516	3,7

Der Burschenanteil bei den Prüfungen stieg im Zeitraum von 1997 bis 2002 von 1,6 auf 2,9%. Ein Vergleich mit dem Gesamtanteil von Burschen an den Schulen zeigt, dass der Anteil der Schüler und der Anteil der Absolventen in etwa gleich sind.

Tabelle 10: BAKIP: Entwicklung des Burschenanteils an den Reifeprüfungen

Prüfungen (Jahr)	gesamt	Burschen	Burschen in %
1997	1334	22	1,6
1998	1562	13	0,8
1999	1537	35	2,3
2000	1448	31	2,1
2001	1290	28	2,2
2002	1643	48	2,9

Quellen: bmbwk 2001, 2002, Gary 2006

Schätzt man anhand dieser Daten die Anzahl der männlichen BAKIP Absolventen für die Zeit von 1997 bis 2008, so ist davon auszugehen, dass mindestens 400 Burschen in diesem Zeitraum die Ausbildung an der BAKIP abgeschlossen haben. Im Jahr 2008 arbeiten 144 Männer mit einer Ausbildung an der BAKIP in Österreichs Kindertagesheimen. Von jenen (jungen) Männern, die im vergangenen Jahrzehnt die BAKIP absolvierten, ist damit bestenfalls ein Drittel im Arbeitsfeld tätig.

Männeranteil in den verschiedenen Schulen

Während in manchen Schulen lediglich ein, zwei oder auch gar kein Bursche vorzufinden ist, sind es in manchen anderen Schulen konstant über 20 männliche Schüler mit einem Anteil von bis zu 8 %. Folgende Tabelle zeigt die regionalen Unterschiede sowie die Anzahl männlicher Schüler in den einzelnen Schulen im Schuljahr 2007/2008 in absoluten Zahlen sowie in Prozent.

Tabelle 11: Anzahl und Anteil männlicher Schüler an der BAKIP nach Schulen im Jahr 2007/2008

Schule	Anzahl der Burschen	Burschen in %	Schule	Anzahl der Burschen	Burschen in %
Oberwart/B	13	3,3	Judenburg/B	3	1,9
Klagenfurt/B	11	2,7	Liezen/B	1	0,6
MistelbachB	7	3,2	Mureck/B	6	4,5
St. PöltenB	7	3,3	Hartberg/B	8	2,7
Amstetten/P	5	2,1	Bruck/Mur/P	11	5,1
Preßbaum/P	15	6,6	Innsbruck/B	5	3,6
Wiener Neustadt/P	3	1,9	Innsbruck/P	5	2,5
Linz/B	17	3,5	Zams/P	0	0
Ried/B	2	0,7	Feldkirch/P	2	0,7
Steyr/B	12	4,1	Wien 8/B	13	4,7
Linz/P	1	0,4	Wien 10/B	14	3,1
Vöcklabruck/P	6	3,4	Wien 7/P	16	4,7
Bischofshofen/B	1	0,6	Wien 19/P	17	6,1
Salzburg/P	14	4,6	Stadt Wien/P	26	6,3
Graz/B	31	8,4	**Gesamt**	**272**	**3,6**

Quelle: Statistik Austria 2008; /B: Einrichtung des Bundes, /P: private Einrichtung

In Graz und Wien sind jene Schulen mit den höchsten Männeranteilen sowie mit den höchsten Schülerzahlen zu finden. Die BAKIP Feldkirch besuchten im Jahr 2007/2008 dagegen lediglich zwei Burschen. Zwischen 1990 und dem Jahr 2000 haben dort insgesamt 571 Personen die BAKIP mit Matura beendet, darunter ein einziger Mann. Bei der BAKIP Bischofshofen waren von 1973, dem Jahr der Gründung, bis zum Jahr 2003 gezählte acht männliche Absolventen zu verzeichnen bei einer Gesamtzahl von 578 AbsolventInnen, das entspricht einem Anteil von 1,3 %.

Die BAKIP Graz wurde im Schuljahr 2005/2006 von insgesamt 379 SchülerInnen besucht, davon waren 25 männlich, was einem Anteil von etwa 7 % entspricht. Im Informationsfolder der Schule wird auf den Anteil von männlichen Schülern gesondert hingewiesen. Um der relativen Isolation von einzelnen männlichen Schülern in einer ansonsten reinen „Mädchenklasse" entgegenzuwirken, werden Schüler häufig in einer Klasse zusammengefasst. Dadurch können auch Klassen mit fast schon ausgewogenem Geschlechterverhältnis entstehen, wie etwa bei der Klasse 3a der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Graz des Schuljahres 2006/2007 mit 10 Burschen und 17 Mädchen.

Abbildung 15: Klasse 3a, BAKIP Graz, Schuljahr 2006/2007

Quelle: http://www.bakip-graz.at/bakip2006/index.html [15.9.2008].

Männeranteil nach Träger und Stadt/Land

Die Analyse nach dem Träger der Schulform ergibt folgende Anteile männlicher Schüler:

Tabelle 12: Prozentanteil männlicher Schüler nach Trägern

	Männeranteil in %	
Verwaltungsorgan	**2006/2007**	**2007/2008**
Bund	3,5	3,4
Gemeinde	4,0	5,1
Kirche	2,7	3,4
Gesamt	3,3	3,5

Quelle. Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen.

In jenen Schulen, in denen die Gemeinde der Träger ist, ist ein etwas höherer Anteil festzustellen. Zwischen den Trägern „Bund“ und „Kirche“ ist im Jahr 2007/2008 kein wesentlicher Unterschied festzustellen. Der etwas höhere Männeranteil in den Schulen, in denen die Gemeinde der Träger ist, kann auch auf die großstädtische Lage der Wiener Schule zurückgeführt werden.

Eine Auswertung differenziert nach Landeshauptstädten und Bezirksstädten bzw. Gemeinden zeigt einen deutlich höheren Anteil männlicher Schüler im urbanen Raum. Während in den Schulen der Landeshauptstädte der Burschenanteil 4,3 % beträgt, sind in Bezirksstädten bzw. Landgemeinden lediglich 2,7 % der SchülerInnen männlich. Eine Ausnahme stellt dabei die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Pressbaum im Umland von Wien dar mit etwa 6,5 % Burschenanteil.

Männliche Schüler bei den Fachausbildungen „Früherziehung“ und „Hortausbildung“

Ein Vergleich der Männeranteile in den Fachausbildungen zeigt, dass von den Burschen das Zusatzfach „Frühpädagogik“ kaum gewählt wird. Überraschenderweise befindet sich die Hortausbildung nur im Durchschnitt, obwohl der Männeranteil im Hortpersonal höher ist als im Kindergarten. Überraschend ist vielleicht auch, dass der Männeranteil in jener Gruppe, die sich nicht spezialisiert, etwas höher liegt als bei den Frauen.

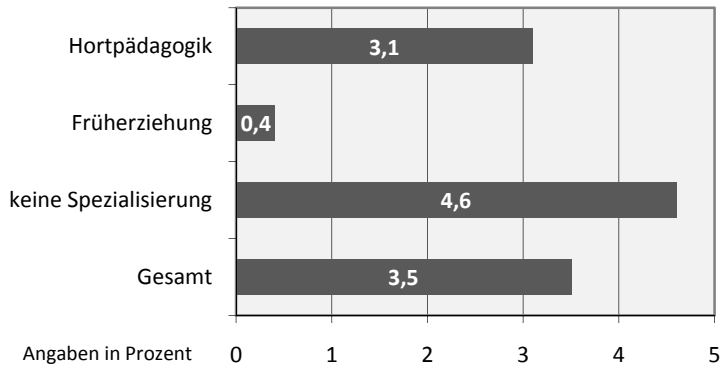


Abbildung 16: Männeranteil bei den Fachausbildungen im Schuljahr 2007/2008

Quelle: Statistik Austria (2008), eigene Berechnungen.

Schulabbruch

In den Unterlagen der Statistik Austria werden die BAKIP zusammen mit den Bildungsanstalten für Sozialpädagogik als „Lehrer- und Erzieherbildende höhere Schulen“ ausgewiesen. Da das Zahlenverhältnis bei den Schülerinnnen und Schülern 95: 5 zugunsten der BAKIP beträgt und das Bild der Bildungsverläufe nicht wesentlich ändern würden, wurde auf eine detaillierte Auswertung nach Schulform verzichtet.

Insgesamt sind im Schuljahr 2006/07 1.833 Schülerinnen und Schüler in die erste Klasse (9. Schulstufe) einer Lehrer- und Erzieherbildenden höheren Schule eingestiegen (Statistik Austria 2008). Davon haben im darauffolgenden Schuljahr 86,1 % die nächsthöhere Klasse besucht, 5% haben wiederholt, 3 % sind an eine Berufsschule gewechselt, 1,5 % sind an eine andere maturaführende Schule gewechselt und 2,8 % haben keine Ausbildung mehr besucht.

Im Vergleich zu anderen maturaführenden Schulen ist bei den BAKIP's der Anteil der SchülerInnen, die in die 2. Klasse aufsteigen, sehr hoch. An allen anderen maturaführenden Schulen ist dieser Anteil geringer: an technischen höheren Schulen beträgt er 73 %, an kaufmännischen 73 % und an wirtschaftlichen höheren Schulen 79 %.

Dabei zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede. So ist der Prozentsatz von Burschen, die die Schule wechseln, etwa doppelt so hoch wie der der Mädchen. Auf der anderen Seite steigen deutlich mehr Mädchen als Burschen in die nächste Klasse auf.

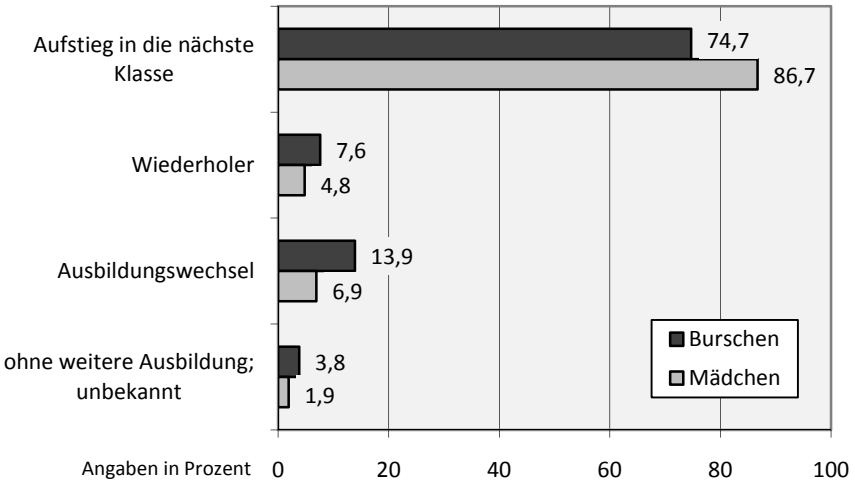


Abbildung 17: Aufsteiger/innen und Aussteiger/innen an Lehrer- und Erzieherbildenden höheren Schulen im Jahr 2007/2008 nach Geschlecht (Übergang 1. in die 2. Klasse)

Quelle: Statistik Austria 2008, Sonderauswertung vom 21.11.2008. Berücksichtigt werden muss, dass es sich bei den männlichen Schülern um sehr kleine Fallzahlen handelt (N männlich gesamt = 79).

Verbleib der Absolventen

In einer Studie des Institutes für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz (Blumberger & Watzinger 2000) wurde der Verbleib der AbsolventInnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik erhoben. Demnach arbeitet nur rund die Hälfte der weiblichen und männlichen AbsolventInnen der fünfjährigen Schule im Anschluss an ihre Ausbildung im Bereich der Kinderbetreuung. Die anderen entscheiden sich für weiter-

führende Ausbildungen oder andere Berufswege. Im Jahr 1990/1991 lag der Anteil jener, die im Anschluss an ihre Ausbildung eine adäquate Berufstätigkeit ausübten, noch bei 68 %. In den letzten Jahren nimmt die Anzahl jener, die direkt in den Beruf einsteigen, kontinuierlich ab; im Jahr 2008 lag er bei etwa 40%. Den Verbleib der männlichen Absolventen nach Abschluss der BAKIP zeigt folgendes Bild:

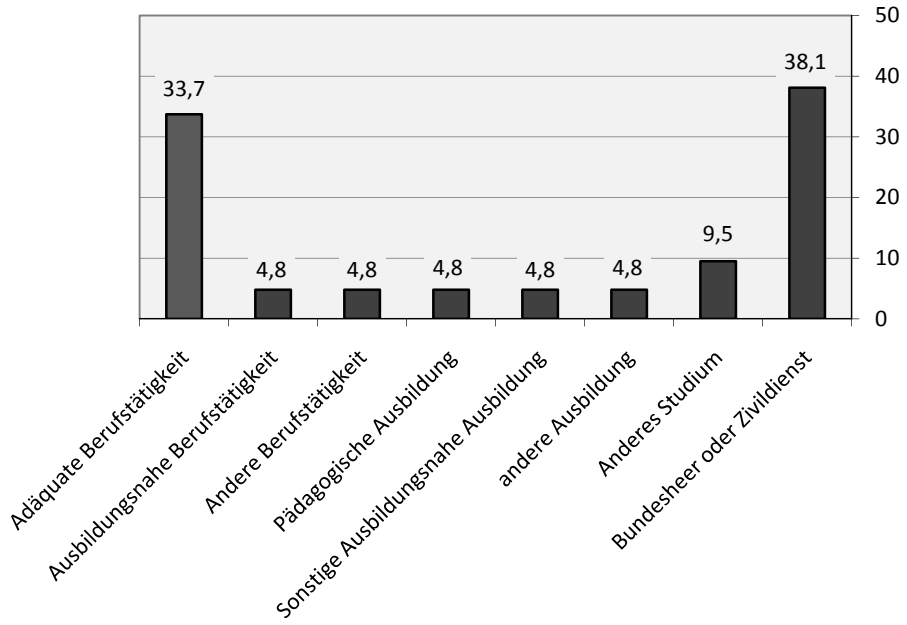


Abbildung 18: Verbleib der männlichen Absolventen

Quelle: Blumberger/Watzinger 2000.

Rund ein Drittel der Männer ist in einem adäquaten Beruf tätig, ein weiteres Drittel absolviert das Bundesheer bzw. den Zivildienst (Blumberger/Watzinger 2000, S. 69). Die Studie lässt leider offen, welchen weiteren Berufsweg die Zivildienst leistenden Männer einschlagen.

Einen Einblick in den Verbleib der Absolventen können auch die Aussagen von Direktoren der BAKIP's liefern. Im Bundesland Vorarlberg haben in den letzten Jahren acht Männer die Ausbildung an der BAKIP Feldkirch abgeschlossen. Nach Auskunft des Direktors arbeitet kein einziger von ihnen mehr im Kindergarten. Sie seien aber meist in anderen sozialen Einrichtungen aktiv (Holzknecht 2007). Auch nach Auskunft des Direktors der BAKIP in Salzburg ist nur einer der männlichen Absolventen derzeit im Kindergartenbereich berufstätig.

Die Arbeitsmarktlage wird vom Arbeitsmarktservice generell als günstig eingestuft. Insbesondere männliche Mitarbeiter sind gesucht.

3.2.2 Die Ausbildung am Kolleg

Kollegs sind eine Ausbildungsform, die die Matura bzw. eine Studienberechtigungsprüfung als Voraussetzung hat und als Tagesform vier Semester, als berufsbegleitende Form sechs Semester umfasst. Im Gegensatz zur fünfjährigen Schulform stellt das Kolleg eine fachspezifische Ausbildung dar. Das Alter der Schüler und Schülerinnen ist entsprechend höher und bewegt sich bei 20 bis etwa 40 Jahren.

Zahlenmäßig sind die Kollegs im Vergleich zur fünfjährigen Ausbildungsform relativ unbedeutend. Allerdings ist es im Projektzeitraum zu einem deutlichen Anstieg der Kollegplätze gekommen. Während der Anteil des Kollegs an der Gesamtheit der BAKIP-Schulplätze im Jahre 2005/2006 nur bei gut 3% lag, waren es im Schuljahr mit 8,4% mehr als doppelt so viele (Statistik Austria 2008, 2009a, 2010a).

Der Anteil an Männern liegt deutlich über dem der fünfjährigen Ausbildung und lag im Schuljahr 2007/2008 in der Tagesform bei über 5 % und beim berufsbegleitenden Kolleg bei 10 %. In absoluten Zahlen betrachtet sind das bei der Tagesform allerdings nur 11 Männer und bei der berufsbegleitender Form 3 Männer. Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass in den letzten drei Jahren insgesamt nur eine sehr geringe Erhöhung des Männeranteils stattgefunden hat.

Tabelle 13: Männeranteile nach Schul- und Ausbildungsform

	Männeranteil in %		
Schulform	**2005/2006**	**2006/2007**	**2007/2008**
Fünfjährige Schule	2,9	3,3	3,5
Kolleg Tagesform	5,9	5,1	5,8
Kolleg berufsbegleitend	3,5	5,3	10,0

Quelle. Statistik Austria 2008, eigene Berechnungen

3.2.3 Geschlechterverhältnis im Lehrpersonal

Nicht nur die Schülerschaft, sondern auch das Lehrpersonal an der BAKIP ist überwiegend weiblich. Etwa ein Fünftel der Lehrpersonen sind Männer. Lediglich in der Nachkriegszeit war der Männeranteil deutlich höher (s. Abbildung auf der folgenden Seite, Statistik Austria 2009c). Bei den Leiter/innen verändert sich dieses Bild etwas. Zwei Fünftel der Schulleitungen an sozialberuflichen Schulen sind männlich (Guggenberger 2007, S. 11).

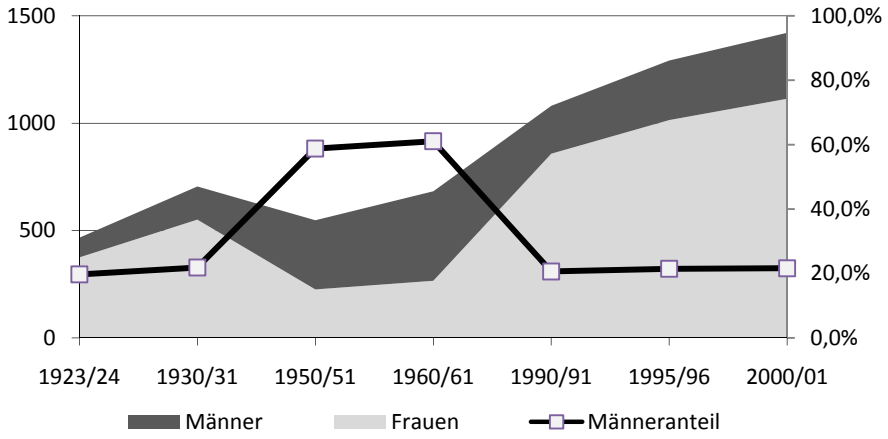


Abbildung 19: Lehrpersonal an BAKIP nach Geschlecht im Zeitvergleich

Quelle: Statistik Austria 2009c.

3.2.4 Weitere Aus- und Fortbildungen

Bei den Kursen der Erwachsenenbildungseinrichtungen (bfi) zur Kindergartenhelferin bzw. geprüften Kindergartenassistentin ist der Männeranteil höchst unterschiedlich und bewegt sich zwischen 0 (meistens) und 13,3 %. Im Schnitt der erhobenen Kurse liegt er bei 1,1%.

Tabelle 14: Männeranteil bei HelferInnenkursen des bfi.

Ausbildungseinrichtung	Jahr	Teilnehmende absolut	Männer absolut	Männer in %
bfi Burgenland	2007/2008	15	2	13,3
bfi Niederösterreich	2007/2008	20	0	0,0
bfi Oberösterreich	2001–2008	640	4	0,6
bfi Steiermark	2007/2008	37	0	0,0
bfi Tirol	2003–2007	73	3	4,1
Gesamt		**785**	**9**	**1,1**

Quellen: Auskünfte der bfi Landesorganisationen per email und per Telefon

Auch in alternativpädagogischen Ausbildungsgängen ist der Männeranteil insgesamt eher gering. Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der Absolventen und Absolventinnen des BÖE-Bildungszyklus. Die TeilnehmerInnen kommen aus allen Bundesländern (außer Burgenland), vor allem aber aus Kärnten, Tirol und Niederösterreich, ab 2005 auch viele aus Salzburg. Insgesamt haben 11 Männer die Ausbildung abgeschlossen, der Anteil liegt bei 2,7%.

Tabelle 15: AbsolventInnen des BÖE Bildungszyklus 1993 – 2007 nach Geschlecht

Jahr	Frauen	Männer	Männer in %
1993	15	0	0,0
1994	19	0	0,0
1995	29	2	6,5
1996	46	2	4,2
1997	41	0	0,0
1998	6	1	14,3
1999	51	2	3,8
2000	41	0	0,0
2001	11	0	0,0
2002	35	0	0,0
2003	12	0	0,0
2004	12	0	0,0
2005	37	1	2,6
2006	27	1	3,6
2007	12	2	14,3
Summe	**394**	**11**	**2,7**

Quelle: BÖE, email vom 16.10.2008

Einen Sonderfall stellt die Stadt Wien dar, in der der Verein der Wiener Kindergruppen eine eigene staatlich anerkannte Grundausbildung anbietet. Nach Auskunft des Dachverbandes der Wiener Kindergruppen[9] erfolgt die Ausbildung im Modulsystem nach den Bedingungen für Kindergruppen der Stadt Wien, MA10. Eine Anstellung ist auch ohne Ausbildung möglich; dann muss die Ausbildung innerhalb ca. eines Jahres nachgeholt werden. Es sei schwierig, den Anteil männlicher Auszubildender genau anzugeben, da Seminare einzeln gebucht werden können, nicht alle TeilnehmerInnen an einzelnen Seminaren die gesamte Ausbildung durchlaufen und die Prüfung jederzeit absolviert werden kann.

Im Zeitraum von 2005 bis 2007 haben 16 Frauen und 10 Männer die Ausbildung mit dem Zertifikat abgeschlossen, was einem Männeranteil von 38 % entspricht. Im Jahr 2009 nahmen ca. 25 Personen an verschiedenen Seminaren teil, darunter vier Männer. Es wird die Vermutung geäußert, dass Männer die Ausbildung machen, weil sie bereits eine Stelle in einer Kindergruppe haben und dafür die Ausbildung machen *müssen*, wogegen Frauen häufiger die Ausbildung machen, um mit der abgeschlossenen Ausbildung einen Job zu suchen.

Die Kinderhaus-Diplomlehrgänge der Österreichischen Montessori-Gesellschaft haben nach Angaben der Verantwortlichen einen Männeranteil zwischen 0 und 15 Prozent – im Jahresdurchschnitt sind es rund 7 Prozent[10].

9 mündliche Auskünfte von Mag. Barbara Turin, Telefonat vom 16.4.2009.
10 Saskia Haspel, Österreichische Montessori-Gesellschaft; email vom 16.4.2008.

Erwähnt sei noch der erste Hochschullehrgang für Kindergartenpädagoginnen an der Pädagogischen Hochschule Linz (2009-2012). Der Männeranteil lag bei einer Teilnehmerzahl von 25 bei null.

Bemerkenswert ist schließlich ein Kursus für Quereinsteiger, den das AMS Wien ab 2008 finanziert. Der fünfsemestrige Ausbildungskurs für arbeitslose Frauen und Männer führt zu einem Abschluss als Kindergartenpädagogen/in. Das Arbeitsmarktservice (AMS) will mit der Initiative nicht nur den Personalmangel in Kindertagesheimen abdecken, sondern auch Arbeitslose wieder in den Arbeitsmarkt bringen. Bei der Auswahl ist es unwichtig, ob jemand erfolglos eine Lehre gesucht hat oder nach Jahren gekündigt worden ist; die Bewerber haben jedoch einen Aufnahmetest zu absolvieren. Für rund die Hälfte der TeilnehmerInnen dauert der Kursus noch ein Jahr länger, da sie keine Matura haben und die Studienberechtigungsprüfung nachholen müssen. Das erste Ausbildungsjahr zahlt das AMS, danach werden die zukünftigen Pädagogen bereits von der Gemeinde Wien angestellt. Die meisten TeilnehmerInnen sind zwischen 25 und 30 Jahre, die ältesten 50 Jahre alt. Von den insgesamt 120 Auszubildenden im Jahr 2008 waren acht Männer, im Jahr 2009 waren von 130 Auszubildenden zwölf Männer (Männeranteil 6%–9%) (AMS Wien 2008, ORF 2009).

4 Methodik der empirischen Studien

4.1 Multimethodaler Ansatz

Ziel der empirischen Studien im Rahmen des Forschungsprojekts war es, ein komplexes und differenziertes Bild der Lebens- und Berufswege, Alltagserfahrungen, Einstellungen und Perspektiven von Burschen und Männern im Bereich der Elementarpädagogik in Österreich zu gewinnen. Die Themen des Forschungsprojekts wurden mit einem multimethodalen Design untersucht, das sowohl quantitative als auch qualitative Methoden umfasste. Die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen wurden in mehreren Schritten zusammengefasst und vergleichend analysiert.

Ausgangspunkt der Teilstudien waren neben einer umfassenden Literaturrecherche zum einen eine Vorstudie mit Focusgruppen von SchülerInnen in der Berufsfindungsphase sowie von Tätigen aus Kinderbetreuungseinrichtungen, zum anderen eine differenzierte Analyse statistischer Daten zu Auszubildenden und Beschäftigten im Bereich der Kinderbetreuung in Österreich. Davon ausgehend wurden Fragebögen und Interviewleitfäden für die unterschiedlichen Zielgruppen der Studie entwickelt.

Das weitere quantitative Vorgehen umfasste:

- eine nicht repräsentative Fragebogenerhebung von Schülerinnen und Schülern in der Berufsfindungsphase;
- eine Fragebogenerhebung von Auszubildenden im Bereich der Kinderbetreuung, insbesondere an den BAKIP;
- eine Fragebogenerhebung von Tätigen im Bereich der institutionellen Kinderbetreuung (einschließlich Horten).

Bei den beiden letztgenannten Befragungen wurde eine Vollerhebung aller männlichen Auszubildenden bzw. Tätigen angestrebt. Zusätzlich wurde jeweils eine Stichprobe weiblicher Mitschülerinnen bzw. Kolleginnen befragt, wobei im Rahmen der Möglichkeiten des Projekts eine Parallelisierung nach Region, Tätigkeitsbereich, Alter und Berufserfahrung angestrebt wurde.

Das qualitative Vorgehen umfasste

- vertiefende Leitfadeninterviews mit Auszubildenden und Tätigen;
- qualitative Inhaltsanalysen der Interviews;
- tiefenhermeneutische Analysen eines Teils des erhobenen Interviewmaterials.

Die inhaltsanalytische Auswertung teilstrukturierter Interviews hatte nicht zuletzt das Ziel, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit Untersuchungen aus anderen europäischen Ländern zu ermöglichen. Demgegenüber stellen die tiefenhermeneutischen Analysen insbeson-

dere zum Schwerpunkt Biografie einen originären Beitrag des Forschungsprojekts zum Forschungsfeld Männer in der Elementarpädagogik dar.

Viele Männer haben die Ausbildung abgebrochen, nach der Ausbildung keine Tätigkeit in der Kinderbetreuung aufgenommen oder das Arbeitsfeld nach einer gewissen Zeit verlassen. Eine im Forschungsantrag beabsichtigte Befragung von Abbrechern konnte jedoch nicht im ursprünglich vorgesehenen Umfang durchgeführt werden, weil dies den Gesamtrahmen des Projekts gesprengt hätte.

Es wurden jedoch mit einer postalischen Befragung der Verbleib der BAKIP-Absolventen recherchiert sowie einzelne Gespräche mit Aussteigern geführt und dokumentiert. Im Zuge des Erstkontakts mit Absolventen der BAKIP wurde mittels eines Kurzfragebogens nach dem Verbleib von Abbrechern und Berufsaussteigern gefragt. Zum anderen wurden einige vertiefende Interviews mit ausgewählten Männern geführt, die die Aussbildung abbrachen oder nach einer Zeit der Berufstätigkeit aus dem Arbeitsfeld ausgestiegen sind. Eine systematische Untersuchung in diesem Bereich muss einer Nachfolgestudie vorbehalten bleiben.

4.2 Methodik vorliegender Untersuchungen

International liegen inzwischen etliche Studien vor, in denen männliche Schüler und/oder Fachkräfte im Bereich der Elementarpädagogik befragt wurden. Zum einen wurde in den letzten Jahren eine Reihe von Fragebogenerhebungen durchgeführt. Zum anderen liegen etliche qualitative Studien vor, in denen in der Regel halbstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt wurden.

Die Auswertungsmethodiken dieser Erhebungen waren im Detail sehr unterschiedlich und lagen sowohl bei den eher quantitativ als auch bei den eher qualitativ ausgerichteten Studien auf unterschiedlichem wissenschaftlichem Niveau. Manche qualitative Erhebungen wurden mit verschiedenen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse methodisch sehr sorgfältig ausgewertet, teils unter Verwendung computergestützter Auswertungssysteme. In anderen Studien werden die Ergebnisse nur zusammenfassend dargestellt, und es werden kaum Hinweise auf das methodische Vorgehen gegeben.

In etlichen Studien wurden nur Männer befragt. Daraus abgeleitete Aussagen über typische Erfahrungen und Eigenschaften von Männern oder über Geschlechterunterschiede sind insofern problematisch, als dass schon die Anlage der Studien ein „Anders-Sein“ von männlichen Fachkräften suggeriert, ohne dass überprüft wird, ob weibliche KollegInnen sich tatsächlich von Männern unterscheiden bzw. ob sich bei Männern gefundene Muster nicht auch bei Frauen finden ließen. So unternahm Englert (2006) den Versuch, aus seinen Daten eine Typenbildung männlicher Erzieher abzuleiten, die schon aufgrund der verwendeten Methodik und der kleinen Stichprobe etwas fragwürdig erscheint.

Ausgeblendet bleibt bei derartigen Interpretationen die Frage, inwieweit Unterschiede zwischen verschiedenen Erziehern bzw. Faktoren wie Alter oder Berufserfahrung möglicherweise bedeutsamer sind als Geschlechterunterschiede. Bereits Forschungen aus den siebziger Jahren wiesen darauf hin, dass sich Männer und Frauen in der Kinderbetreuung möglicherweise *nicht* signifikant unterscheiden (Seifert 1973). In der Begutachtung des

Forschungsantrages für das vorliegende Projekt wurde daher empfohlen, weibliche Befragte in allen Phasen der Studie zu berücksichtigen (Reviewer A), was im überarbeiteten Forschungsdesign dann auch umgesetzt wurde.

Tabelle 16 gibt eine Übersicht über vorliegende Studien und ihre jeweilige Methodik.

Tabelle 16: Empirische Studien zu Männern in der Elementarpädagogik

AutorInnen	*Methode*
Fragebogenerhebungen	
Blumberger & Watzinger (2000)	umfangreiche Befragung von AbsolventInnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (Österreich); Gender ist allerdings kein Schwerpunkt
BVZ / Kreß (2006)	Befragung von Erziehern bei einem freien Träger in Frankfurt a.M. (Deutschland)
Cremers, Krabel & Calmbach (2010)	Telefonische Befragung von Trägerverantwortlichen, Leitungskräften und Eltern (Deutschland)
Lysklett & Emilsen (2007)	Befragung von Erziehern und Grundschullehrern (Norwegen)
Sataøen (2008, 2010)	Internetgestützte Befragung von Absolventen einer Hochschule für Elementarpädagogik (Norwegen)
Uhrig (2006)	Vollerhebung von männlichen Erziehern der Stadt Frankfurt a.M. (Deutschland)
Interviewstudien	
Augusta (1997)	Einzelinterviews mit Erziehern (Deutschland)
Cameron, Moss & Owen (1999)	verschiedene Formen von Interviews mit Erzieherinnen und Erziehern (England)
Cremers, Krabel & Calmbach (2010)	Gruppeninterviews mit Erzieherinnen und Erziehern sowie mit Studierenden bzw. Schülerinnen und Schülern in der Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin (Deutschland)
Englert (2006)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erziehern (Stadt Frankfurt a.M., Deutschland)
Gender Loops (2008)	Befragung von ErzieherInnen durch FachschülerInnen (D)
Stuve, Krabel, Kasiske & Schädler (2004)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit drei Erziehern (D)
Kunert-Zier (2005)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews / ExpertInneninterviews (Einzelinterviews) mit Fachkräften aus Mädchen- und Jungenarbeit, darunter auch einige Erzieherinnen (D)
Marth (2005)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erziehern (D)
Peeters (2003)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erziehern unter Verwendung eines Leitfadens von Cameron et al. (1999) (Flandern, Belgien)
Tünte (2007)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erzieherinnen und Erziehern (D)
Watermann (2006)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Schülern / ein Erzieher (Landkreis Göttingen, Deutschland)

4.3 Die Focusgruppen

Im Forschungsprojekt ele*ment*ar wurden als Vorstudie neun Focusgruppen, d.h. thematisch ausgerichtete, moderierte Gruppendiskussionen mit ausgewählten TeilnehmerInnen durchgeführt (Flick 2007). Die Focusgruppen wurden jeweils von zwei ProjektmitarbeiterInnen durchgeführt, die die Moderation übernahmen und die Diskussion schriftlich und mittels Flip Chart (Mind Map) protokollierten. Die Ergebnisse der Focusgruppen wurden schriftlich zusammengefasst und dienten als Grundlage der weiteren Entwicklung der Methodik.

Focusgruppen mit Schülern und Schülerinnen in der Berufsfindungsphase

Vier Focusgruppen wurden mit Schülern und Schülerinnen durchgeführt. Drei Gruppen wurden mit jeweils acht bis neun 14-15jährigen SchülerInnen einer Hauptschule sowie der Unterstufe eines Gymnasiums durchgeführt, davon eine geschlechtsgemischt und zwei nur mit Burschen. Eine weitere geschlechtsgemischte Focusgruppe wurde mit sieben 17-18jährigen GymnasiastInnen durchgeführt. Die Focusgruppen dauerten jeweils eine Schulstunde (45 min).

Die Focusgruppen begannen mit einem in Einzelarbeit beantworteten schriftlichen Fragebogen, der zur gedanklichen Einstimmung und aktivierenden Vorbereitung auf die Gruppendiskussion sowie zum Festhalten erster, noch von einer Diskussion unbeeinflusster Gedanken diente. Grundlage der anschließenden moderierten Diskussion war dann ein Diskussionsleitfaden, der die folgenden Themen umfasste:

- Assoziationen zum Thema „Männer im Kindergarten“
- Der eigene Berufsweg, berufliche Vorstellungen
- Bilder/Vorstellungen zum Beruf des Kindergartenpädagogen und zu Männern in der Kinderbetreuung
- Informationen zu Ausbildung und Beruf
- Wehrdienst/Zivildienst
- Perspektiven
- Lebensplanung
- Abschlussrunde

Nach Ende der Diskussion wurden die SchülerInnen gebeten, die aus ihrer Sicht für sie wesentlichen Ergebnisse auf einem Auswertungsbogen zu notieren.

Focusgruppen mit in der Kinderbetreuung tätigen Männern und Frauen

Zu fünf Focusgruppen wurden männliche und weibliche Tätige aus Kinderbetreuungseinrichtungen eingeladen. An den durchgeführten Focusgruppen nahmen jeweils vier bis sechs TeilnehmerInnen teil. Es wurden drei geschlechtsgemischte, eine Männer- und eine Frauengruppe durchgeführt. Zwei Gespräche fanden als Teamgespräche in einzelnen Einrichtungen statt, an den anderen drei nahmen MitarbeiterInnen verschiedener Einrichtungen teil. Die Focusgruppen dauerten jeweils zwei Stunden.

Die Diskussionen wurden durch einen schriftlichen Kurzfragebogen eingeleitet, den die Beteiligten einzeln bearbeiteten und in dem auch Angaben zur Ausbildung und zur aktuellen Tätigkeit erfasst wurden. Die Diskussion wurde nach einer Einstiegsrunde dann durch einen Leitfaden strukturiert, der die folgenden Themenbereiche umfasste:

- Biografie / Lebensgeschichte
- Gesellschaft und soziales Umfeld
- Konkrete pädagogische Tätigkeit
- Berufswahl und Berufsausbildung
- Abschlussrunde zu Perspektiven

Abschließend wurde von allen Beteiligten ein kurzer Auswertungsfragebogen ausgefüllt, in dem sie gebeten wurden, die aus ihrer Sicht für sie wesentlichen Ergebnisse zu notieren.

4.4 Die Absolventenbefragung

Zu Beginn des Forschungsprojektes bemühte sich das Forschungsprojekt darum, männlichen BAKIP-Absolventen ausfindig zu machen. Dazu wurde an alle 29 BAKIP ein Fragebogen zugesendet mit der Bitte, diese an alle männlichen Absolventen der letzten fünf Jahre weiterzuleiten. Gegenstand des Kurzfragebogens waren zum einen Fragen zum beruflichen Verbleib. Zum anderen wurden denjenigen, die nicht als Kindergartenpädagoge tätig waren, Fragen zu ihren beruflichen Perspektiven sowie zu Gründen gegen eine Tätigkeit im Kindergarten gestellt. 41 Absolventen bearbeiteten den Fragebogen und erklärten sich bereit, an der weiteren Forschung teilzunehmen. In einem Fall wurde ein vertiefendes Interview durchgeführt. Eine zunächst geplante umfangreichere Befragung von Ausbildungsabbrechern und Aussteigern aus dem Arbeitsfeld konnte nicht durchgeführt werden, da sie den Rahmen des Forschungsprojekts überstiegen hätte.

4.5 Zum quantitativen Vorgehen

Die Analyse vorliegender statistischer Daten zu Beginn des Projekts stellte die Grundlage für alle weiteren Erhebungen dar. Sie bestätigt nicht nur den bekanntermaßen geringen Anteil von Männern in der Kinderbetreuung in Österreich (etwa ein Prozent), sondern zeigt bedeutsame Differenzierungen auf, wie z.B. den unterschiedlichen Männeranteil in den einzelnen Bundesländern oder bei einzelnen Trägern (vgl. Kapitel 3.1). Diese Daten waren nicht zuletzt Ausgangspunkt für die Stichprobenauswahl für die qualitativen Erhebungen.

Aus forschungsmethodischer Sicht stellte der geringe Anteil von Männern in der Kinderbetreuung in Österreich eine Chance dar, denn er ließ eine Vollerhebung aller männlichen Pädagogen und Auszubildenden möglich erscheinen. Für eine rein qualitative Erhebung war die Untersuchungspopulation jedoch zu groß. Vor diesem Hintergrund erschien

die Durchführung von Fragebogenverfahren sinnvoll, die mit quantitativen Methoden ausgewertet werden können.

Die Chance eines solchen Vorgehens liegt darin, dass anders als viele bislang vorliegenden Untersuchungen über Männer in der Elementarpädagogik Aussagen über eine *Gesamtpopulation* gemacht werden können. Es müssen also nicht Aussagen von einer (oft kleinen) Stichprobe verallgemeinert werden.

Auch die Befragung von Schülerinnen und Schülern in der Berufsfindungsphase wurde als quantitative Befragung geplant, um bei vertretbarem Aufwand eine zwar nicht repräsentative, aber doch etwas umfangreichere, nach bestimmten Kriterien ausdifferenzierte Stichprobe untersuchen zu können. Gleichzeitig ermöglichte dieses Vorgehen, einzelne Fragen in mehreren Teilstudien zu verwenden und damit vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.

Nun suggerieren quantitative Verfahren zwar Objektivität, sind aber in verschiedener Weise fehleranfällig. Mögliche Fehlerquellen liegen begründet

- in der Gestaltung des Fragebogens
- in der Auswahl der Untersuchungsstichprobe
- im Antwortverhalten der Befragten
- in der statistischen Auswertung der Antworten und der Interpretation der Ergebnisse.

Nachfolgend wird das methodische Vorgehen geschildert und auf die damit verbundenen Fehlerquellen eingegangen.

4.5.1 Entwicklung der Fragebögen

Grundlage der inhaltlichen Gestaltung der Fragebögen waren zum einen Fragen aus bereits vorhandenen Verfahren:

- Fragebogenerhebungen zur BAKIP-Ausbildung in Österreich (Blumberger & Watzinger 2000; Meixner 2008)
- Europäische Fragebogenerhebung zu Gender im Kontext der Berufsorientierung (Equal Opportunities Commission EOC 2005)
- Deutsche Fragebogenerhebungen zu Einstellungen von Jugendlichen: DJI Jugendsurvey 2003 (Gille et al. 2006); Neue Wege für Jungs (Cremers, Puchert & Mauz 2008)
- Fragebögen aus deutschen und norwegischen Untersuchungen zu Männern in Kindertageseinrichtungen, die dem Forschungsprojekt zur Verfügung gestellt wurden (BVZ/Kreß 2006; Uhrig 2006; Englert 2006; Sataøen 2008)
- Standardisierte Fragebögen aus dem Bereich psychologischer Diagnostik (FEE, FLZ, s. folgender Abschnitt).

Zum anderen wurden eigene Fragen aus den Fragestellungen des Gesamtprojekts heraus entwickelt. Dabei wurden sowohl vorliegende Leitfäden aus Interviewstudien zum Thema berücksichtigt als auch die Ergebnisse der Focusgruppen mit SchülerInnen in der Berufsfindungsphase sowie mit Tätigen aus Kinderbetreuungseinrichtungen.

Einige Einzelfragen wurden aus anderen Studien übernommen, um eine gewisse Vergleichbarkeit von Ergebnissen zu ermöglichen, auch wenn es im Detail Zweifel an den verwendeten Formulierungen gab.

Es wurden folgende Fragebögen für die verschiedenen Zielgruppen entwickelt:

- Fragebogen für SchülerInnen vor der Berufsfindung (ele-S)
- Fragebogen für Schüler sowie für Schülerinnen an BAKIP (ele-B)
- Fragebogen für männliche Tätige in Kinderbetreuungseinrichtungen (ele-Tm)
- Fragebogen für weibliche Tätige in Kinderbetreuungseinrichtungen (ele-Tw)
- Fragebogen für Eltern (ele-E)

Die Fragebögen enthalten – in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Akzentuierung – Fragen aus allen Themenbereichen der Gesamtstudie, wobei die Themen Biografie und Männlichkeit in den quantitativen Erhebungen nur in geringem Umfang berücksichtigt wurden. Die Befragungen von SchülerInnen vor der Berufsfindung sowie der Eltern befassen sich nicht mit allen Themenbereichen.

Tabelle 17: Themenbereiche der Fragebogenerhebung

	ele-S	ele-B	ele-Tm	ele-Tw	ele-E
Einstellungen zu geschlechtsbezogenen Themen	●	●	●	●	●
Einstellungen zu männlichen Kindergartenpädagogen	●	●	●	●	●
Berufsorientierung und Wege in den Beruf	●	●	●	●	
Ausbildung	●	●	●	●	
Rückblickende Einschätzung von eigenen Kindheitserfahrungen (im Wesentlichen der FEE, s.u.)		●	●	●	
Praxiserfahrungen / pädagogische Tätigkeit in Kindergarten / Kinderbetreuung		●	●	●	●
Berufliche und finanzielle Zufriedenheit (nur Tätige; FLZ, s.u.)			●	●	
Berufliche Ziele und Perspektiven	●	●	●	●	

Alle Fragebögen sind im Anhang zusammengefasst, der unter http://www.budrich-verlag.de/pages/details.php?ID=580 zum Download zur Verfügung steht.

4.5.2 Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)

Der *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (FEE, Schumacher, Eisemann & Brähler 2000) wurde komplett in den Fragebogen aufgenommen, weil er eine Aussage zur Biografie und zur Elternbeziehung im Vergleich mit einer – wenn auch deutschen – Normstichprobe ermöglicht. Die Verwendung des Verfahrens soll einen Rahmen für die aus den qualitativen Analysen gewonnenen Aussagen zu Biografie und Elternbeziehungen bereit stellen.

Der FEE basiert auf dem in Schweden entwickelten EMBU-Fragebogen (Akronym für „Egna Minnen Beträffande Uppfostran“, dt. „Meine Erinnerung an die Erziehung“). Im FEE wurden aus diesem Verfahren die faktorenanalytisch fundierten Dimensionen des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens übernommen und zusätzlich einer Itemanalyse unterzogen.

In der vorliegenden Form umfassen die drei, jeweils getrennt für die Mutter und den Vater zu beantwortenden Skalen des FEE (*Ablehnung und Strafe*, *Emotionale Wärme* sowie *Kontrolle und Überbehütung*), jeweils acht Items. Die interne Konsistenz der Skalen liegt zwischen $\alpha = .72$ und $\alpha = .89$. Als Reliabilität wird die eine Testhalbierungs-Reliabilität (Spearman-Brown) zwischen $r = .70$ und $r = .88$. Die Validität ist nach Angabe der Testautoren durch Faktorenanalysen und die Beziehung der Skalen zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen gesichert.

Erläuterungen zu den Normwerten des FEE

In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden so genannte T-Werte angegeben. Ein T-Wert von 50 entspricht dem Mittelwert der Normstichprobe oder einem Prozentrang von 50. T-Werte im Bereich von 40 bis 60 (entsprechend dem Mittelwert +/- eine Standardabweichung) sind noch als durchschnittlich anzusehen; 68% der Werte einer gegebenen Population liegen in diesem Bereich. T-Werte über 60 sind deutlich überdurchschnittlich, T-Werte unter 40 deutlich unterdurchschnittlich, und werden nur von jeweils ca. 16% der Befragten angegeben.

Die einzelnen Skalen des FEE differenzieren unterschiedlich in den verschiedenen Bereichen. Skala 1 *Ablehnung und Strafe* differenziert überhaupt nicht im unteren Bereich, sie ermöglicht differenzierte Aussagen nur dahingehend, inwieweit Ablehnung und Strafe in besonders großem Ausmaß die Erziehung der Befragten geprägt haben. Auch die Skala *Kontrolle und Überbehütung* differenziert etwas besser im oberen Bereich, lässt also differenziertere Aussagen zu, wenn diese Aspekte der Erziehung stärker ausgeprägt sind. Die Skala *Emotionale Wärme* differenziert an beiden Enden des Spektrums gut.

Die Normwerte des FEE wurden im Jahre 1994 an einer für Deutschland bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe von N = 2.874 Personen im Alter von 18 bis 92 Jahren erhoben. Eine weitere bevölkerungsrepräsentative Stichprobe zur Validierung wurde im Jahr 1999 erhoben. Der Vergleich der Skalenmittelwerte zeigt, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Mittelwerte der Skala *Ablehnung und Strafe* tendenziell etwas geringer, die Mittelwerte der Skala *Emotionale Wärme* etwas größer waren als zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Alter, Geschlecht und Wohnsitz haben einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten. So berichten jüngere Personen über ein „emotional wärmeres Erziehungsverhalten“ beider Eltern (ebenda, S. 41). In der Validierungsstichprobe 1999 berichteten jüngere Personen auch eine geringere Ablehnung durch den Vater als ältere.

Männer nehmen ein „ablehnenderes und strengeres Erziehungsverhalten bei ihren Vätern wahr“ als Frauen. Diese wiederum erinnern ihre Mütter als „emotional wärmer“ als die befragten Männer. Schließlich zeigten sich auch deutlich Unterschiede zwischen in Ost- und in Westdeutschland aufgewachsenen Befragten. Vor diesem Hintergrund werden im FEE nach Alter, Geschlecht und Ost-/Westdeutschland differenzierte Normtabellen angeboten.

Für die vorliegende Untersuchung könnte vermutet werden, dass gesellschaftliche Veränderungen sich auf den Erziehungsstil der Eltern (bzw. die Erinnerung der Befragten daran) auswirken; schließlich sind seit Erhebung der deutschen Normstichprobe 15 Jahre vergangen. Zudem könnte es sein, dass für Österreich spezifische Aspekte das Antwortverhalten in gewissem Maß beeinflussen. Wir beschränken uns bei der Berechnung der Ergebnisse auf die Normtabelle der Gesamtstichprobe (ebenda, S. 111).

4.5.3 Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ)

Aus dem *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit* (FLZ, Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler 2000) wurden für die Befragung von Tätigen die Skalen *Arbeit und Beruf* und *Finanzielle Lage* entnommen. Der FLZ dient der Erfassung relevanter Aspekte der Lebenszufriedenheit in zehn Lebensbereichen (Gesundheit, Arbeit und Beruf, Finanzielle Lage, Freizeit, Ehe und Partnerschaft, Beziehung zu den eigenen Kindern, Eigene Person, Sexualität, Freunde/Bekannte/Verwandte, Wohnung). Jede der zehn Subskalen umfasst sieben Items, welche auf einer siebenstufigen Antwortskala (von "sehr unzufrieden" bis "sehr zufrieden") beantwortet werden.

Die Fragen der Skala *Arbeit und Beruf* schienen für eine Verwendung in den Fragebogen für Tätige gut geeignet, weil sie Aspekte der Arbeitszufriedenheit erfassen, die auch für das Arbeitsfeld Kinderbetreuung relevant sind. Die Skala *Finanzielle Lage* war wichtig, weil das niedrige Einkommen in der Kinderbetreuung immer wieder als entscheidender Grund für den niedrigen Männeranteil angeführt wird. Von daher erschien es notwendig, die tatsächliche Einschätzung der eigenen finanziellen Lage durch die Befragten mit einer Normstichprobe vergleichen zu können (mit der Einschränkung, dass auch hier wiederum nur deutsche Normen vorliegen).

Für die Gesamtwerte der einzelnen Skalen liegen Stanine-Normwerte zur Einschätzung der individuellen Ergebnisse vor. Zur Anpassung an den übrigen Fragebogen wurden die Antwortkategorien (unzufrieden … zufrieden) in umgekehrter Reihenfolge vorgegeben.

Erläuterungen zu den Normwerten des FLZ

Zum Vergleich mit der Normstichprobe werden von den Normtabellen des FLZ so genannte c- oder Stanine-Werte angegeben. Ein c-Wert von 5 entspricht dem Mittelwert der Normstichprobe oder einem Prozentrang von 50; die Standardabweichung beträgt 1,96. c-Werte im Bereich von 3 bis 7 (entsprechend dem Mittelwert +/- eine Standardabweichung) sind noch als durchschnittlich anzusehen; 68% der Werte einer gegebenen Population liegen in diesem Bereich. c-Werte über 7 sind deutlich überdurchschnittlich, Werte unter 3 deutlich unterdurchschnittlich, und werden nur von jeweils ca. 16% der Befragten angegeben. Problem der Stanine- bzw. c-Werte ist, dass sie nur ein relativ grobes Raster vorgeben. Die umgerechneten Werte, die Grundlage der dargestellten Mittelwertberechnungen und Vergleiche sind, sind damit – im Gegensatz zu den individuellen Rohwerten – insgesamt eher ungenau.

Grundlage der Normwerte des FLZ ist die im Jahre 1994 für Deutschland erhobene bevölkerungsrepräsentative Stichprobe, die auch Grundlage der Normen des FEE ist. Es lagen Werte von N = 2.870 Personen im Alter von 14 bis 92 Jahren vor.

Alter, Geschlecht und weitere Faktoren haben einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten. So liegen die Durchschnittswerte für Zufriedenheit mit *Arbeit und Beruf* insbesondere bei den 26-35jährigen Männern etwas höher als bei den gleichaltrigen Frauen. Die Zufriedenheit mit der *finanziellen Lage* steigt mit dem Alter etwas an. Außerdem berichten bei beiden verwendeten Skalen „Westdeutsche" und „höhere Einkommensgruppen" tendenziell höhere Zufriedenheit (ebenda, S. 43). Insgesamt sind die berichteten Unterschiede bezüglich der verwendeten Skalen und den Altersgruppen der in der vorliegenden Untersuchung befragten Personen aber eher gering. Wir beschränken uns bei der Berechnung der Ergebnisse daher auf die Normtabelle der Gesamtstichprobe (ebenda, S. 78). Die geschilderten Überlegungen müssen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

4.5.4 Grundlegende Überlegungen zur Fragebogenentwicklung

Einige grundlegende Probleme der Entwicklung von Fragen für Fragebögen seien an dieser Stelle benannt. Zunächst ist schon die inhaltliche Schwerpunktsetzung ein subjektiver Vorgang, durch den manche Aspekte des Themas betont, andere ausgesondert oder auch nur übersehen werden. So wurden mit dem FEE ein umfangreicher Teil mit Fragen zum Erziehungsverhalten der Eltern in den Fragebogen aufgenommen, Fragen zur sexuellen Orientierung der Befragten dagegen nicht (beides nach längerer Diskussion im Team). Allerdings bestand im Rahmen des Forschungsprojekts die Möglichkeit, Themen, die nicht in den Fragebogen aufgenommen wurden, in den vertiefenden Interviews zu behandeln.

Weiter ist zu reflektieren, dass mit der Formulierung von Fragen Antworttendenzen nahe gelegt werden können. So fordern Fragen nach Unterschieden zwischen Frauen und Männern dazu auf, solche Unterschiede zu finden, und erzeugen möglicherweise erst die Unterschiede, nach denen zu fragen vorgegeben wird. Dies wird in aktuellen Diskussionen in der Geschlechterforschung in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder problematisiert.

Besonders deutlich wird dieses Problem bei der Formulierung von Aussagesätzen, bei denen nach der Zustimmung der Befragten gefragt wird. Diese Aussagen können nicht die Kriterien erfüllen, die z.B. für eine Itemkonstruktion im Rahmen psychologischer Diagnostik verwendet werden, sondern sind z.T. sehr subjektiv gefärbt. Eine gewisse Relativierung erhält die subjektive Auswahl und Formulierung von Items durch das Projektteam dadurch, dass ergänzend die Möglichkeit offener Antworten bestand. Diese sind allerdings in der Auswertung sehr aufwändig, weshalb im Verlauf der Fragebogenentwicklungen zunehmend darauf verzichtet wurde.

Den genannten problematischen Faktoren wurde dadurch entgegengewirkt, dass sämtliche Fragebögenentwürfe vom gesamten Forschungsteam bearbeitet und diskutiert wurden. Die unterschiedlichen fachlichen und methodischen Hintergründe der Projektbeteiligten waren an dieser Stelle von großem Vorteil.

Ein Problem anderer Art ergibt sich aus der Konstruktion und Skalierung von Antwortkategorien. Bei vielen Fragen wurde eine vierstufige Antwortskala vorgegeben (*trifft gar*

nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll zu bzw. entsprechend *stimme gar nicht zu* usw.). Aus methodischer Sicht ist zu kritisieren, dass die dabei verwendeten Begriffe („gar nicht", „eher", „voll") unscharf sind und von Befragten unterschiedlich interpretiert werden. Die aus diesen Daten gewonnenen Aussagen haben daher nur Ordinalskalenniveau, was bei statistischen Auswertungen berücksichtigt werden muss. Relevant ist auch, ob es bei polaren Fragen eine neutrale Antwortkategorie gibt. Dies wird oft vermieden, um einer Tendenz von Befragten entgegenzuwirken, sich nicht festlegen zu wollen. Tatsächlich können damit allerdings auch Polarisierungen induziert werden, was gerade im Kontext der Geschlechterdualität immer auch inhaltlich bedeutsam ist.

Wie viele Stufen eine vorgegebene Antwortskala hat, welche davon in der Auswertung wiedergegeben werden und auf welche Weise dies geschieht hat wesentliche Auswirkungen auf die Ergebnisinterpretation. Unterschiedliche Auswertungs- und Darstellungsstrategien können z.B. zu unterschiedlichen Aussagen über Geschlechterunterschiede führen. Dies wird in Kapitel 1.1 an konkreten Beispielen diskutiert.

Antwortverhalten der Befragten

Die Teilnahme an den Befragungen war mehr oder weniger freiwillig. Bei den in Schulklassen durchgeführten Befragungen war eine Teilnahme für alle SchülerInnen in der Regel selbstverständlich, nicht aber ein sorgfältiges Beantworten aller Fragen. Mangelndes Interesse oder Widerstände führten gelegentlich zu unvollständigen Antworten und z.T. nicht auswertbaren Fragebögen. Bei dem Versand von Fragebögen zur individuellen Bearbeitung ist dagegen eher davon auszugehen, dass Desinteresse oder Widerstände tendenziell eher zur Nicht-Beantwortung des Fragebogens insgesamt führten. In beiden Fällen muss bedacht werden, dass die Teilgruppe der Befragten, für die keine auswertbaren Daten vorliegen, sich von der Gesamtstichprobe deutlich unterscheidet. Dies muss bei einer Verallgemeinerung von Ergebnissen bedacht werden.

Das Antwortverhalten wird darüber hinaus auch durch die Länge des Verfahrens beeinflusst. Die Fragebögen waren sämtlich relativ lang und setzten damit eine relativ hohe Motivation zur Bearbeitung des gesamten Verfahrens voraus. Während diese aufgrund der hohen Relevanz und Aktualität des Themas bei BAKIP-SchülerInnen und bei Tätigen tendenziell erwartet werden konnte, galt dies nicht für die Befragung von SchülerInnnen in der Berufsfindungsphase. Bei der Auswertung musste daher beachtet werden, ob sich eine im Verlauf des Ausfüllens nachlassende Motivation in einzelnen Ergebnissen niederschlug (z.B. indem alle Aussagen bei einer Frage mit demselben Wert der Ratingskala beantwortet werden).

4.5.5 Auswahl der Untersuchungsstichproben für die Fragebogenerhebungen

Die Auswahl einer repräsentativen Stichprobe für komplexe Fragestellungen ist eine schwierige Angelegenheit. Für die Befragung von Schülerinnen und Schülern in der Berufsfindungsphase wurde darauf verzichtet, da dies den Rahmen des Forschungsprojekts überstieg. Das gilt auch für die Befragung von Eltern, die im Rahmen einer kleineren Teil-

studie durchgeführt wurde. Dies bedeutet natürlich, dass die damit gewonnenen Ergebnisse nur sehr eingeschränkt verallgemeinbar sind.

Eine Vollerhebung, wie sie für die männlichen Auszubildenden und Tätigen geplant wurde, scheint diesem Problem auf den ersten Blick zu entgehen. Dies setzt allerdings voraus, dass tatsächlich alle Personen der Zielgruppe auch erreicht werden. Dies stellte sich insbesondere bei den Tätigen als schwierig heraus.

Die ergänzende Befragung von weiblichen Auszubildenden und Tätigen stand vor der Frage, nach welchen Kriterien eine Parallelstichprobe eigentlich gebildet werden solle. Die Stichprobe sollte den Umfang der Gruppe männlicher Befragter nicht all zu sehr übersteigen, was aber bedeutet, dass nur ein kleiner Teil – eben etwa ein Prozent – der weiblichen Auszubildenden bzw. Beschäftigten in Kinderbetreuungseinrichtungen befragt werden konnte.

Die Stichprobe der BAKIP-SchülerInnen

Im Bereich der Ausbildung sollte eine Vollerhebung der männlichen Schüler bzw. Auszubildenden vorgenommen werden. Daten der Statistik Austria ließen einen Stichprobenumfang von etwa 250 Schülern in der 5jährigen Ausbildung sowie etwa 15 am Kolleg erwarten. Dazu sollte eine Vergleichsgruppe von weiblichen Schülerinnen in ähnlicher Größe befragt werden.

Um den Aufwand für die Schulen nicht zu groß werden zu lassen, wurde bei der Vergleichsstichprobe der weiblichen Schülerinnen darauf verzichtet, Schülerinnen in *allen* Schulen zu befragen. Stattdessen wurden in ausgewählten Schulen jeweils zwei Klassen (2. und 4. Jahrgang) komplett befragt. Die Auswahl der Schulen orientierte sich an den Kriterien Region (Bundesland, Stadt-Land) und Trägerschaft (öffentlich – kirchlich).

Für die konkrete Durchführung wurde Kontakt zu den DirektorInnen sämtlicher BAKIP aufgenommen, über die Studie informiert und um Mitwirkung gebeten. Die Fragebögen wurden an die Schulen versandt, dort bearbeitet, zur Sicherung der Anonymität in verschlossenen Briefumschlägen abgegeben und gesammelt an das Forschungsprojekt zurückgesandt.

Ursprünglich war darüber hinaus geplant, im Bereich Ausbildung neben den Schülern der BAKIP auch alle Männer zu befragen, die zum Untersuchungszeitpunkt an alternativpädagogischen Weiterbildungen teilnehmen, die in manchen Bundesländern ausdrücklich für eine Tätigkeit als pädagogischer Mitarbeiter qualifzieren. Auch Männer, die an kürzeren Qualifizierungsmaßnahmen von Erwachsenenbildungseinrichtungen zum Kindergartenhelfer/Assistenen teilnehmen (z.B. bfi oder WiFi), sollten mit einbezogen werden. Allerdings erwies es sich als alles andere als einfach, alternative Ausbildungen und besondere Ausbildungswege, die von einem nicht unerheblichen Teil der im Bereich der Kinderbetreuung beschäftigten Männer durchlaufen werden, systematisch zu erfassen. Da es sich zudem österreichweit nur um eine sehr geringe Zahl von Männern handelte und die Ergebnisse kaum verallgemeinerbar gewesen wären, wurde nicht zuletzt angesichts des erheblichen organisatorischen Aufwandes darauf verzichtet.

Die Stichprobe der Tätigen

Auch im Bereich der Tätigen sollte eine Vollerhebung aller pädagogisch tätigen männlichen Beschäftigten erfolgen. Dies stellte sich allerdings als schwierig heraus.

- Eine eindeutige Definition der Zielgruppe ist schwierig, da aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen keine durchgängig klare Grenze zwischen pädagogisch Tätigen und weiteren Mitarbeitern der Einrichtungen zu ziehen ist.
- Die Trägerstruktur in der österreichischen Kinderbetreuung ist sehr komplex. Nur in einigen Bundesländern gibt es eine übergeordnete Zuständigkeit einer Landesbehörde, die einen Zugang zu allen männlichen Beschäftigten ermöglicht.
- Selbst bei vorhandenen Informationen erschwert die hohe Fluktuation im Arbeitsfeld eine vollständige Erhebung der Tätigen.

Eine möglichst umfassende Verteilung des Fragebogens setzte daher umfangreiche Recherchen und Kontakte mit Behörden und Trägern in den verschiedenen Bundesländern voraus.

Die Auswahl der weiblichen Tätigen stellte in anderer Weise ein Problem dar. Es lag nahe, Frauen zu befragen, die Erfahrungen mit männlichen Kollegen haben. Eher im Sinne einer Parallelisierung war es allerdings, Frauen auszuwählen, die in Bezug auf Alter, Qualifikation, Tätigkeit, Berufserfahrung usw. mit den männlichen Befragten vergleichbar waren.

So oder so sind diese Stichproben keineswegs repräsentativ für Frauen in Betreuungseinrichtungen insgesamt. Die Mehrheit der weiblichen Beschäftigten im Arbeitsfeld hat vermutlich überhaupt keine Erfahrungen mit männlichen Kollegen; dennoch (oder gerade deswegen) scheint es wichtig, auch die Haltungen und Sichtweisen dieser Kolleginnen mit einzubeziehen.

Letztlich wurde auch aus praktischen Gesichtspunkten entschieden, in erster Linie Frauen mit männlichen Kollegen zu befragen. Dabei sollten zum einen Frauen ausgewählt werden, die direkt mit dem befragten männlichen Kollegen zusammen arbeiten, zum anderen Kolleginnen in der jeweiligen Einrichtung, die von Alter und/oder Qualifikation vergleichbar waren. Darüber hinaus wurde eine weitere Stichprobe von Frauen ohne männliche Kollegen gezogen; diese wurde aus organisatorischen Gründen auf eine kleinere Anzahl unterschiedlicher Einrichtungen in zwei Bundesländern (Tirol und Wien) beschränkt.

Insgesamt erschien es aufgrund der geschilderten Probleme erforderlich, eine größere Stichprobe weiblicher Beschäftigten zu befragen als zunächst vorgesehen. Die größere Stichprobe ermöglicht Differenzierungen innerhalb der Teilstichproben und ergibt damit eine bessere Grundlage auch für Vergleiche zwischen den Geschlechtern.

Soweit möglich, wurden die Fragebögen direkt an die Beschäftigten bzw. an ihre Einrichtungen versandt, soweit die Anschrift vorlag. Ansonsten wurde der Fragebogen durch die jeweiligen Träger weitergegeben. Die Rücksendung erfolgte mit Freiumschlägen direkt an das Forschungsprojekt.

4.5.6 Statistische Auswertungen

Die Auswertung der quantitativen Daten wurde mittels SPSS vorgenommen. SPSS ermöglicht mit wenig Aufwand eine Vielfalt an statistischen Auswertungen. Allerdings kann das Programm nicht unbedingt sicherstellen, dass die durchgeführten Berechnungen überhaupt methodisch zulässig sind. Noch weniger kann es entscheiden, welche Auswertungen *sinnvoll* sind.

Subjektive Faktoren haben einen umso größeren Einfluss auf die Interpretation der Ergebnisse, je komplexer die statistischen Verfahren sind, die zur Auswertung verwendet werden. So setzen Faktoren-, Pfad- oder Clusteranalysen Entscheidungen der Auswerter voraus, die die Ergebnisse wesentlich beeinflussen, ohne dass dies immer transparent gemacht wird.

Entsprechendes gilt für die Bildung von Teilstichproben. So können bei Gruppenvergleichen Unterschiede überinterpretiert oder auch übersehen werden, wenn kein genauerer Blick auf die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppen gerichtet wird. Dies gilt z.B. für den Vergleich von Mädchen und Burschen aus verschiedenen Schulformen. Hier musste geprüft werden, ob Geschlechterunterschiede generell gefunden werden oder sich die Teilstichproben darin unterscheiden. Andernfalls sind irreführende Verallgemeinerungen möglich.

Aus messtheoretischer Sicht ist ein weiteres Problem zu nennen. Antworten auf die in Fragebögen vielfach verwendeten Ratingskalen haben nur Ordinalskalenniveau. Es können daher keine Mittelwerte gebildet und verglichen werden. Bei der Berechnung statistischer Kennwerte wurden daher nonparametrische Verfahren verwendet.

Die Analysen konzentrieren sich vor diesem Hintergrund zunächst auf einfache statistische Berechnungen und Parameter. Inhaltliche Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen im Laufe des Auswertungsprozesses werden transparent gemacht. Es wird nicht der Versuch unternommen, möglicherweise kontroverse Interpretationen der Daten durch den Einsatz elaborierter statistischer Methoden zu eliminieren. Damit wird nicht zuletzt der Tendenz entgegengetreten, statistische Analysen als „objektiv“ zu interpretieren im Gegensatz zu den als „subjektiv“ erlebten Ergebnissen qualitativer Verfahren.

4.6 Zum qualitativen Vorgehen

4.6.1 Datengrundlagen und Themen der qualitativen Teilstudien

Grundlage der qualitativen Erhebungen waren mit Auszubildenden und Tätigen geführte Interviews. Der Umfang der Interviewstichprobe war für eine qualitative Untersuchung mit 80 Interviews relativ hoch, weil bei der Stichprobenerstellung zahlreiche Kriterien berücksichtig wurden, wie weiter unten dargestellt wird. Ziel der qualitativen Erhebungen war es, Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

- Welche Rolle spielt die *Biographie* bei der Wahl des Berufs zum Kindergartenpädagogen und welche Rolle spielt die Biographie bei dessen Ausübung? Welche persönli-

chen Erfahrungen haben die Berufswahl beeinflusst, und welche persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse bestimmen die Art und Weise, wie sie ihren Beruf sehen und wie sie die Tätigkeit des Kindergartenpädagogen ausüben?

- Was und wie denken KindergartenpädagogInnen über *Männlichkeit*? Welche Vorstellungen und Bilder von Männlichkeit haben Kindergartenpädagogen? Welche Rolle spielen sie bei ihrer Berufswahl und welchen Einfluss üben sie auf ihre Berufstätigkeit aus? Inwieweit und wie bestimmen ihre Männlichkeitsbilder die Art und Weise ihrer Herangehensweise an den Beruf mit? Welchen Einfluss haben sie auf ihre berufliche Tätigkeit?
- Wie erleben Männer und Frauen ihre *Ausbildung* zum Kindergartenpädagogen bzw. zur Kindergartenpädagogin? Welche Erfahrungen machen sie in ihrer Ausbildung? Wie bewerten sie diese?
- Welche Aufgaben und Tätigkeiten verrichten KindergartenpädagogenInnen in ihrer täglichen Arbeit? Wie sieht die *pädagogische Tätigkeit* konkret aus, und welche Bedeutung haben in diesem Zusammenhang geschlechtsbezogene Einstellungen, Erwartungen und Zuordnungen?
- Wie erleben und bewerten Männern und Frauen ihre Zusammenarbeit im Kindergarten? Wie sieht die Zusammenarbeit von Männern und Frauen im *Team* von Kinderbetreuungseinrichtungen konkret aus? Wie gestalten sie diese (mit)?
- Welche beruflichen *Perspektiven* sehen Auszubildene und Tätige im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen? Was sind ihre persönlichen Ziele, und welche Notwendigkeiten und Perspektiven sehen sie für das Arbeitsfeld insgesamt?

Da im Fokus des Forschungsinteresses die persönliche Sicht der Interviewten stand, bot sich für eine vertiefte Beantwortung der zentralen Fragestellungen die Form eines teilstrukturierten Leitfadeninterviews an, das offene, *erzählgenerierende* Interviewteile ebenso ermöglicht wie *fokussierende*, gezielte Fragen. Eine anschließende qualitative Inhaltsanalyse hatte das Ziel, die subjektiven Erfahrungen der Befragten in ihrer Bedeutung für diese wie für die Forschungsfragen herauszuarbeiten.

Bei den Interviews ging es weniger um das Wissen der Interviewten als ExpertInnen ihres Arbeitsfeldes, sondern in erster Linie um ihre persönlichen, individuellen Erfahrungen und Sichtweisen. Im Zentrum des Forschungsinteresses standen sie selbst – als Personen, die diese Ausbildung bzw. diesen Beruf gewählt haben, mit dem, was sie dazu gebracht hat und wie sie ihre Tätigkeit erleben. Diekmann (2007, S. 531) meint: „Qualitative Forschung ist an der Subjektperspektive, an den ‚Sinndeutungen' des Befragten interessiert."

Um die Subjektivität der Befragten zu erfassen, adäquat wiederzugeben und in einer Auswertung schematisch darzustellen, wurden alle durchgeführten Interviews im Anschluss einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Diese ermöglicht nach Gläser & Laudel (2009, S. 198) ein Vorgehen, „dass sich an der Komplexität von Informationen und am Verstehen orientiert." Der Freiraum des antwortenden Erzählens der Befragten – auf offene wie auch auf fokussierende Fragen – und der Freiraum der interpretativen Analyse auf Seiten der ForscherInnen ermöglicht, die persönliche Persektive der Interviewten deutlich und präzise zum Ausdruck zu bringen und damit subjektorientierte Antworten auf die Forschungsfragen des Projekts zu finden.

4.6.2 Erstellung der Interviewleitfäden

Ziel bei der Erstellung der Leitfäden war es, die Interviewten dazu anzuregen, in eigenen Worten und aus persönlicher Sicht offen von ihren Erfahrungen zu erzählen, ihre Meinungen und Einstellungen unverstellt zu äußern und allgemein die gestellten Fragen zu den zentralen thematischen Bereichen detailliert zu beantworten. Mit der Methodik des teil- bzw. halbstrukturierten Leitfadeninterviews war gewährleistet, dass die Interviewten in ihren Antworten möglichst frei waren. Gleichermaßen war durch die vorgegebenen Fragen – an deren Reihenfolge die interviewende Person nicht gebunden war – aber auch sichergestellt, dass ein „roter Faden" durchgehalten und alle wesentlichen Fragen eingebracht werden konnten. Um Antworten ad hoc vertiefen zu können, wurden auch spontane und gezielte Nachfragen methodisch eingeplant (vgl. Gläser & Laudel 2009, S. 41f.).

Grundlage der Leitfäden waren zum einen die bereits im Projekt erarbeiteten Fragebögen, zum anderen Fragen aus den vorliegenden Interviewstudien, insbesondere die vorliegenden deutschsprachigen Leitfäden von Englert (2006), Marth (2005) und Watermann (2006).

Für jede Interview-Zielgruppe wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Alle Leitfäden umfassten sämtliche Fragestellungen der Studie, allerdings mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Aufgrund des Umfangs der gesamten Fragestellungen wurde ein Teil der Interviews mit männlichen Tätigen mit dem Schwerpunkt Biografie geführt, die anderen Interviews sowie die mit weiblichen Tätigen zum Schwerpunkt Pädagogische Tätigkeit. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, wurden soweit möglich dieselben oder ähnliche Fragen verwendet.

- *SchülerInnen in der Ausbildung* (fünfjährige BAKIP)
- *Erwachsene SchülerInnen in der Ausbildung* (BAKIP-Kolleg): In diesen Leitfaden wurden teils Fragen aus dem Leitfaden für Schüler in Ausbildung, teils Fragen aus den Leitfäden für Tätige übernommen.
- *Tätige Männer:* Es wurden zwei Versionen entwickelt, einer mit dem Schwerpunkt Biographie, einer mit dem Schwerpunkt pädagogische Tätigkeit
- *Tätige Frauen:* Schwerpunkt des Leitfadens war die pädagogische Tätigkeit. Es wurden im Detail unterschiedliche Versionen für Frauen mit und ohne männliche Kollegen entwickelt.
- Für Leitungskräfte wurden einige zusätzliche Fragen formuliert, die ergänzend zum jeweiligen Leitfaden berücksichtigt wurden.

4.6.3 Auswahl der Untersuchungsstichproben für die Interviews

Neben der breit angelegten quantitativen Befragung von Schülern bzw. Auszubildenden und pädagogischem Personal von Kinderbetreuungseinrichtungen sollten die qualitativen Interviews ermöglichen, verschiedene Fragestellungen vertiefend zu behandeln. Dabei wurden alle Teilgruppen berücksichtigt, die bereits in die quantitative Erhebung aufgenommen worden waren. Lediglich der Bereich Hortpädagogik wurde aus Gründen des Umfangs nicht berücksichtigt.

Bei der Auswahl der Interviewpartner mussten mehrere Faktoren berücksichtigt werden:

- eine gewisse Mindestgröße der Teilstichproben sollte die empirische Aussagekraft der Ergebnisse sicherstellen;
- verschiedene Kriterien wie Tätigkeitsbereich, Ausbildungsstand, Bundesland/Region, öffentliche, kirchliche und alternativpädagogische Einrichtungen usw. sollten bei der Auswahl der Interviewpartner berücksichtigt werden;
- die Fülle und das breite Spektrum von zu bearbeitenden Themen legte nahe, Interviews zu verschiedenen Schwerpunkten zu führen;
- es sollten sowohl Männer als auch Frauen befragt werden.

Die systematische Berücksichtigung aller dieser Faktoren hätte den vorgesehenen Rahmen für die qualitativen Untersuchungen gesprengt. Daher musste eine Auswahl und weitere Schwerpunktsetzung erfolgen. Diese hing nicht zuletzt von den Möglichkeiten ab, überhaupt Gesprächspartner in den verschiedenen Bereichen und Regionen zu finden.

Interviews mit BAKIP-SchülerInnen

Im Bereich der Ausbildung wurden 21 Interviews in ganz Österreich geführt. Der Schwerpunkt wurde dabei auf die fünfjährige Schulausbildung (BAKIP) gelegt, die von der Mehrzahl der späteren pädagogischen Fachkräfte durchlaufen wird. Ergänzend wurden einige Kolleg-SchülerInnen interviewt. Etwa zwei Drittel der Befragten waren Burschen/Männer, ein Drittel Mädchen/Frauen. Es wurden dabei Schülerinnen befragt, die männliche Mitschüler haben. Die InterviewpartnerInnen wurden überwiegend von den Schulen, in der Regel den Schulleitungen, vorgeschlagen, war daher also nicht zufällig. Es könnte vermutet werden, dass besonders kritische Schüler eher nicht vorgeschlagen wurden.

Interviews mit tätigen KindergartenpädagogInnen

Im Bereich der Kinderbetreuungseinrichtungen wurden 49 Interviews geführt. Die Auswahl und der Kontakt zu den Interviewpersonen wurden auf verschiedene Weise hergestellt. Vielfach wurden GesprächspartnerInnen von den Trägern bzw. von EinrichtungsleiterInnen empfohlen. Befragt wurden in erster Linie Beschäftigte aus Kindergärten und ggf. altersgemischten Gruppen, in geringerem Umfang auch Beschäftigte aus Krippen. Der Bereich des Horts wurde in der Interviewstudie nicht berücksichtigt. Der Schwerpunkt lag dabei auf den qualifizierten Fachkräften. Insgesamt sollten ca. 2/3 qualifizierte Fachkräfte und 1/3 Helfer befragt werden.

Wie bereits erläutert, sollten aufgrund des Umfangs der zu bearbeitenden Themen in den Interviews unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Jeweils die Hälfte der befragten Männer wurde zum biografischen Schwerpunkt bzw. zum Schwerpunkt pädagogische Tätigkeit befragt (wobei aber in gewissem Umfang beide Themen in allen Interviews berücksichtigt wurden). In der Teilstichprobe weiblicher Interviewpartnerinnen lag der Schwerpunkt im Bereich der pädagogischen Tätigkeit. Bei der Auswahl der weiblichen InterviewpartnerInnen wurde eine „Parallelisierung“ zu den männlichen Kollegen angestrebt, soweit dies möglich war. Damit ist gemeint:

- gleiche Einrichtung
- ähnliches Alter
- gleiche Qualifikation
- ähnliche Berufserfahrung
- gleiche Tätigkeit bzw. gleicher Status in der Einrichtung.

Aufgrund der Bedeutung der Leitungskräfte für die Anstellung männlicher Pädagogen und für ihre Unterstützung im Beruf wurden darüber hinaus mehrere *Leitungskräfte* befragt.

Besonders beachtet wurde die Gruppe der *Elterninitiativen*. Da hier zum einen der Männeranteil höher ist als bei anderen Trägern, zum anderen grundsätzlich andere Ausbildungswege und Arbeitsbedingungen vorliegen, wurden gezielt GesprächspartnerInnen aus diesem Bereich gesucht.

4.7 Auswertung

4.7.1 Zur Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Lamnek (2005) begründet in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren die Bedeutung einer qualitativen Inhaltsanalyse mit vier wesentlichen Merkmalen: *Offenheit* in der Herangehensweise an das Analysematerial, *Naturaliszität*, gemeint ist eine Orientierung am Alltag, *Kommunikativität*, dem Eingehen auf symbolisch kommunikative Akte mit dem Alltagsmenschen, und *Interpretativität*, dem Gewinnen von Erkenntnissen und neuen Hypothesen auf Basis der Interpretation des Analysematerials. Das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse, eine *zusammenfassende und strukturierende Analyse von Gesprächstranskriptionen* zu ermöglichen, verlangt nach Mayring (1989, S. 53) eine *Reduktion* des Materials unter Beibehaltung der wesentlichen Inhalte und eine übersichtliche Darstellung des Materials durch Abstraktion, wobei weiterhin das Ausgangsmaterial abgebildet werden soll. Die Strukturierung durch Kategorien und Subkategorien hat dabei den Zweck, neben der übersichtlichen und geordneten Darstellung die die wesentlichen Fragestellungen dokumentierenden Textpassagen nach deren Erfassung zuzuordnen.

Mayring (2007) führt nach der Zusammenfassung auch noch die Explikation als Zwischenschritt vor der Strukturierung an und nennt sie *die 3 Grundformen des Interpretierens*. Bei der Explikation soll noch zusätzliches Material aus anderen Quellen als den Transkriptionen eruiert werden, um eine bestimmte Textpassage besser zu erklären und zu erläutern.

In der Abstraktion von der mündlichen Interviewstelle und in den weiteren Abstraktionen von der ursprünglichen Textstelle findet eine Form der sprachlichen Verkürzung statt und eine durch die ForscherInnen getätigte Wahl, sei es der Begriffsbildung (der Worte) oder auch der Zuordnung (von Textstellen zu Subkategorien). Dies bedeutet, dass neben den sich an den Forschungsfragen orientierenden Entscheidungen bzgl. Kategorien, Subkategorien und Auswahl, Zusammenfassung und Zuordnung von Textstellen auch die subjektiven Sichtweisen der ForscherInnen in diesen Prozess mit eingehen.

Eine grundlegende Kritik am Mayringschen Ansatz wurde in diesem Zusammenhang von Kunert-Zier (2005) eingebracht. Sie stellte fest, dass entgegen der Erwartung Mayrings

Methode nicht zu einer *Reduktion* des Ausgangsmaterials führte, sondern dass mehrstufiges Abstrahieren (sprachliches Verkürzen bzw. Zusammenfassen durch Überbegriffe oder andere Begriffe) im Gegenteil zu einer *Vermehrung* des Materials führte. Sie kritisierte außerdem das Konzept von Paraphrase und Generalisierung, die sich ihrer Einschätzung nach beim konkreten Vorgehen oft kaum unterschieden. Den inhaltlich schwerwiegendsten Einwand formulierte sie bezüglich des mehrfachen Abstrahierens (Reduktion). Sie stellte fest, dass neben der bereits erwähnten Vermehrung des Materials die mehrfachen Reduktionen (Abstraktionen) des Ausgangsmaterials oft zum Verlust wesentlicher Inhalte führten. Um dem zu entgehen empfiehlt sie, bei der Zusammenfassung möglichst Originaltext zu verwenden, um nicht durch die abstrahierende Reduktion wesentliche Inhalte zu verlieren.

Auch Gläser & Laudel (2009, S. 199) führen als Kritik zum Mayringschen Verfahren an, dass es „letztlich Häufigkeiten analysiert, anstatt Informationen zu extrahieren." Auch wenn dies eine unzutreffende Vereinfachung ist, die suggeriert, dass letztlich gar keine inhaltliche Auswertung stattfände, wird damit zu Recht darauf hingewiesen, wie schwierig es ist, den Inhalt in seiner Bedeutung zu erfassen und darzustellen. Gläser & Laudel (2009, S. 199f.) verwenden deshalb in einer aus ihrer Sicht Weiterentwicklung des Mayringschen Verfahrens den Verfahrensschritt der *Extraktion*, den sie vom Kodieren unterscheiden. Als entscheidendes Kriterium begreifen sie die Entnahme nur der für die Fragestellungen benötigten Informationen (Textstellen). Gleichzeitig betonen sie allerdings ebenfalls, dass die Kategorien sich auch aufgrund relevanter Informationen verändern und auch ergänzt werden können (ebd., S. 201).

Um den angeführten Problemen zu begegnen und einen unnötigen Aufwand bei der Materialbearbeitung zu vermeiden, entschied sich das Forschungsteam nach ersten Probekategorisierungen, die Zahl der von Mayring vorgeschlagenen Reduktionsschritte zu verringern und eine verstärkte Orientierung am Originaltext anzustreben.

Transkription

Die Interviews wurden mit Audio-Aufnahmegeräten festgehalten. Sie wurden jeweils von einem/r Interviewer/in und in persönlichem Kontakt durchgeführt, wenn möglich, im beruflichen Umfeld der interviewten Person. Die Dauer der Interviews betrug in der Regel etwa eine, bei den männlichen Tätigen eineinhalb Stunden. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert. Jedes Interview wurde in einer eigenen Datei abgespeichert und mit einer durchgehenden Zeilennummerierung versehen.

Angesichts der großen Zahl der durchgeführten und zu transkribierenden Interviews wurden eher „großzügige" Transkriptionsregeln verwendet. Die Transkription der Interviews sollte neben den sprachlichen Inhalten nur wesentlich erscheinende Details wie z.B. starke Betonungen und längere Pausen festhalten, vom Layout her den Lesevorgang unterstützen und das Textverständnis erleichtern. Auf eine detaillierte Transkription von Pausen, Sprachausdruck usw. wurde verzichtet, um den Aufwand überschaubar zu halten. Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang des zweiten Teils des Abschlussberichts.

Kategorisierung

Die zentrale Aufgabe der inhaltlichen Auswertung bestand darin, die individuellen und subjektiven Aussagen der Befragten zu strukturieren, zu verdichten und anschließend zu interpretieren. Dazu lag es nahe, aus den zentralen Fragestellungen Hauptkategorien abzuleiten, denen in Folge weitere Subkategorien zugeordnet wurden, um letzteren wiederum relevante Textstellen aus den Interviewtranskriptionen zuordnen zu können. Da die Interviewleitfäden aufgrund der uns wichtig erscheinenden Fragestellungen (Themenblöcke) erstellt wurden, waren damit auch die Hauptkategorien für eine qualitative inhaltliche Auswertung bereits vorgegeben und mussten nur mehr in der Formulierung dem Zweck angepasst werden.

Aus den zentralen Fragestellungen des Projekts ergaben sich sechs Themenbereiche:

- Biografie
- Berufswahl und Ausbildung
- Pädagogische Tätigkeit
- Team
- Männlichkeit
- Perspektiven

Für die Kategorisierung der einzelnen Interviews wurde ein komplexes Kategoriensystem als MS-Excel-Datenmappe erstellt. Für jeden Themenbereich sowie für Angaben zur aktuellen Lebenssituation wurde ein Datenblatt mit je nach Umfang des Themenbereichs ein bis fünf Hauptkategorien erstellt, die dann durch Subkategorien ausdifferenziert wurden. Alles relevante Material wurde in Form von entsprechenden Textstellen aus den Transkriptionen zusammengefasst und diesen Kategorien zugeordnet. Vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen zur qualitativen Inhaltsanalyse wurden im ersten Schritt Paraphrase und Generalisierung in einem Schritt zusammengefasst; zum Teil wurden auch Textstellen direkt aus der Transkription in die Kategorisierungsdateien übernommen. Davon ausgehend wurden dann die Reduktionen formuliert.

Die Strukturierung der Themenbereiche und Hauptkategorien durch Subkategorien veränderte sich mit der Auswertung mit. Die Subkategorien wurden in erster Linie *deduktiv* (vorab), darüber hinaus aber auch *induktiv* (während der Auswertung) erstellt. Die aus den Fragestellungen abgeleiteten Subkategorien wurden im Auswertungsprozess durch Subkategorien ergänzt oder auch ersetzt, die sich aus den Antworten der Befragten ergaben. Falls Aussagen mehreren Hauptkategorien zugeordnet werden konnten, wurden in jeder Hauptkategorie eine entsprechende Unter- bzw. Subkategorie formuliert und diese untereinander verlinkt.

Da die Kategorisierungen von allen MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts durchgeführt wurden und diese sehr unterschiedliche fachliche und methodische Hintergründe hatten, war zunächst ein Verständigungsprozess im Team erforderlich. Ziel war es, Kategorisierungsregeln zu entwickeln, die aus einem gemeinsam erarbeiteten Verständnis des zugrunde liegenden Datenmaterials (der Interviewpassagen) abgeleitet waren. Zur Sicherung der Inter-Rater-Reliabilität wurden in einer Erprobungsphase sechs Interviews von zwei MitarbeiterInnen unabhängig voneinander sowie in wechselnden Konstellationen zu zweit kategorisiert, einige Passagen auch im Gesamtteam. Dabei zeigten sich zwar deutli-

che Unterschiede insbesondere im Umfang der jeweiligen Generalisierungen und Reduktionen. Differenzen in inhaltlichen Aussagen und im Einzelfall unterschiedliche Zuordnungen waren jedoch gering und für die weitere Auswertung nicht relevant, auch wenn die *Interpretationen* der Aussagen sich durchaus unterschieden. Es wurde daher entschieden, dass für die weitere Auswertung eine Kategorisierung durch jeweils einen Rater ausreichend war. Mögliche unterschiedliche Zuordnungen und inhaltliche Überschneidungen wurden im weiteren Vorgehen berücksichtigt, in dem zudem immer wieder auf die Originaltexte zurückgegriffen wurde.

Zusammenfassung der Kategorisierungen

Die Kategorisierungen wurden dann in einem mehrstufigen Vorgehen ausgewertet. Dabei wurden die Auswertungen für BAKIP-SchülerInnen und Tätige getrennt voneinander vorgenommen. Zunächst wurde für jeden Themenbereich ein neues Mustersystem als Excel-Datenmappe angelegt, in das die jeweiligen Haupt- und Subkategorien aus allen Interviews vollständig (mit Angabe des jeweiligen Interviews, der Textstelle, Paraphrase/Generalisierung und Reduktion) übernommen wurden. Bei inhaltlichen Überschneidungen von Themenbereichen wurden die entsprechenden Aussagen in beiden Themenbereichen berücksichtigt, also mehrfach ausgewertet.

Es wurden jeweils eigene Kategoriensysteme für die männlichen und die weiblichen Befragten angelegt. Die Stichprobe der Tätigen wurde darüber hinaus je nach Themenbereich noch weiter differenziert. So wurde bei den Angaben zur Biografie das Alter der Befragten berücksichtigt. In den Themenbereichen Pädagogische Tätigkeit und Team wurden Funktion (Leitungen/ausgebildete PädagogInnen/AssistentInnen) und Arbeitsbereich (Krippe/Kindergarten) berücksichtigt. Außerdem wurde zwischen Frauen mit und Frauen ohne männliche Kollegen differenziert. Die zusammengefassten Aussagen wurden im Kategoriensystem sortiert und inhaltlich vorstrukturiert. Anschließend wurden für jeden Themenbereich Zusammenfassungen verfasst. Dabei wurden die jeweiligen Kategorien strukturiert, wobei je nach Kategorie unterschiedliche Strategien zur Anwendung kommen konnten (vgl. Mayring 2007):

- *inhaltliche Strukturierung* – Ziel ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen;
- *typisierende Strukturierung* – hier sind „typische" Ausprägungen von besonderem Interesse (Bestimmung nach Extremen, theoretischem Interesse, empirischer Häufigkeit);
- *skalierende Strukturierung* – das Material wird auf einer (bipolaren) Kategorien-Skala eingeschätzt.

Quantifizierende Aussagen wurden nur mit großer Vorsicht gemacht, da die Stichproben trotz ihrer Größe nicht repräsentativ sind. Für jede Subkategorie wurden darüber hinaus Zitate aus den Interviews ausgewählt, die die inhaltlichen Aussagen beispielhaft repräsentieren.

Die Texte wurden zunächst für Burschen/Männer und Mädchen/Frauen getrennt erstellt und dann zusammengefasst. Eine Interpretation der Ergebnisse erfolgte an dieser Stelle noch nicht, sondern erst in der Zusammenschau mit den Ergebnissen der anderen Teilstu-

dien. Als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse lagen damit jeweils sechs thematische Texte für die BAKIP-SchülerInnen sowie die Tätigen aus der Praxis vor, die in Teil 2 des Abschlussberichts enthalten sind.

4.7.2 Zusammenfassung der Teilstudien

Die Ergebnisse der Teilstudien wurden im weiteren Vorgehen in mehreren Schritten zusammen gefasst. Zunächst wurden Fragebogenergebnisse und qualitative Inhaltsanalyse nach Themenbereichen sortiert zusammengefasst, wobei die Überschneidung der jeweiligen Fragebereiche unterschiedlich war. So lag im Themenbereich Biografie der Schwerpunkt auf der Darstellung der Interviewergebnisse, weil viele Fragen zur Biografie im Fragebogen nicht gestellt worden waren. Im Bereich der Pädagogischen Tätigkeit wurden dagegen zum Teil ähnliche Fragestellungen gegeben, so dass die Interviewaussagen eine inhaltliche Explikation und Vertiefung der quantitativen Ergebnisse ermöglichen. Diese Zusammenfassungen werden in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung in Kapitel 5 wiedergegeben.

In Kapitel 1 werden dann die Ergebnisse der verschiedenen Teilstudien zusammenfassend dargestellt. Dabei werden auch Ergebnisse und Aussagen aus einzelnen Teilstichproben zueinander in Bezug gesetzt. Da für die verschiedenen Zielgruppen ähnliche Fragestellungen sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviewleitfäden verwendet wurden, sind auch Vergleiche bei konkreten Aussagen möglich.

4.8 Zur psychoanalytischen Methodik

Die Psychoanalyse geht davon aus, dass sich hinter dem manifest Erkennbaren des Textes eine latente Struktur verbirgt, die dieses in seiner Form und Ausprägung determinieren (Freud 1900a; s.a. Thomä 1999). Die psychoanalytische Methodik firmiert unter den Begriffen Tiefenhermeneutik, Szenisches Verstehen oder Psychoanalytische Textinterpretation (s. dazu Drews 2000; König 2000; Leithäuser & Volmerg 1979; Lorenzer 1970).

Die *Datenauswertung* erfolgt im Rahmen psychoanalytischer Methoden – nicht anders als bei anderen Methoden der Qualitativen Sozialforschung – in einem mehrgliedrigen, regelgeleiteten Prozess (Fischer 1989; Mayring 2002; Poscheschnik 2006; Rapaport 1960). Dadurch werden die erzielten Ergebnisse transparent und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht (s.a. Poscheschnik 2005). Ganz allgemein beginnt die psychoanalytische Methodik – wiederum ebenso wie alle anderen Methoden der Qualitativen Sozialforschung auch – mit einer akkuraten Deskription des zu untersuchenden Phänomens (Fischer 1989; Lorenzer 1970). Um sich den darunter supponierten Strukturen anzunähern, wird das zu untersuchende Phänomen dann weiteren Auswertungsschritten unterzogen. Dazu zählt die Analyse der Kontexte, in die das Phänomen eingebettet ist (Luborsky & Kächele 1999); ebenfalls von Bedeutung ist die Analyse von Fehlleistungen, Unterbrechungen, Wiederholungen, Verneinungen, Doppeldeutigkeiten und sonstigen Signifikanzen im Text (s.a. Freud 1901b; 1925h). Mithilfe dieser und weiterer Annäherungen und Explikationen versucht die Psychoanalyse, latente Determinanten des Phänomens zu enthüllen (s.a. Poscheschnik 2006).

Um die unbewussten Strukturen, die latenten Sinnstrukturen zu entschlüsseln, wurde der ursprüngliche Interviewtext in einem mehrgliedrigen Auswertungsprozess unterzogen. Dabei haben wir uns grob an das von Lorenzer (1970), Argelander (1970), Leithäuser und Volmerg (1979), entwickelte und angewandte Prozedere gehalten (s.a. Drews 2000; Hoeltje 2002; König 2000), dieses aber unseren speziellen Fragestellungen adaptiert.

1. Deskriptives/logisches/faktisches Verstehen:

Im ersten Schritt der Analyse, der sich als logisches, faktisches oder deskriptives Verstehen bezeichnen lässt, geht es darum, den manifesten Inhalt der Erzählungen zu erfassen. Hier geht es vereinfacht gesagt um die Frage, *was* die Leute sagen und *was* sie tun. Der erste Kodierungsschritt besteht in der Anfertigung einer Paraphrase, die die wesentlichen Aspekte des Gesagten wiedergibt. Trotzdem beginnt bereits jetzt eine erste Suche nach Signifikanzen im Text, die einen ersten Hinweis auf unbewusste Determinanten liefern. Das können z.B. Freudsche Fehlleistungen, Kontradiktionen oder ausdrucksstarke Metaphern sein.

2. Psychologisches/empathisches Verstehen:

Der nächste Kodierungsschritt ist das psychologische Verstehen. Dabei geht es nun nicht mehr darum, über was die Leute sprechen und was sie sagen, sondern *wie* sie sprechen und *wie* sie es sagen. Man versucht nun das innere Erleben, vor allem die Emotionen des Probanden empathisch zu erfassen. Dazu achtet man sowohl auf Mimik, Gestik und Intonation, als auch auf Aussagen, die sich unmittelbar aufs subjektive Erleben beziehen. Besondere Beachtung erhalten auch paraverbale Äußerungen, wie Lachen, Seufzen, Gähnen, starke Betonungen. Als aufschlussreich gelten Widersprüche zwischen dem Inhalt des Gesagten und dem Affekt.

3. Szenisches Verstehen:

Beim dritten Schritt, dem szenischen Verstehen, werden nun die ersten beiden Schritte zusammen gebracht. Es geht nun um die Frage, *was* wird *wie* gesagt und / oder getan? Es geht also um den Zusammenhang, in dem die Äußerungen getätigt werden. Dabei lassen sich dann *Szenen* identifizieren. Unter Szenen versteht die Psychoanalyse unbewusste Interaktionsmuster, die als Schablonen für die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen dienen. Diese artikulieren sich in Sprechakten und Handlungen. Das szenische Verstehen versucht die in den Äußerungen verborgenen Beziehungsmuster zu erschließen.

4. Rekonstruktives/Tiefenhermeneutisches Verstehen:

Im letzten Schritt, dem rekonstruktiven Verstehen, geht es um die Aufdeckung von verdrängten und abgewehrten Inhalten. Der abgewehrte Sinn und der Sinn der Abwehr lassen sich nur unter Einbezug aller vorhergehenden Analyseschritte kodieren. Besonders wichtig ist dabei das nochmalige Aufgreifen der im Text gefundenen Signifikanzen und vor allem Widersprüche. Die leitende Frage hierbei lautet: Was wurde verdrängt? Oder präziser noch: *Warum* wurde *was* verdrängt und/oder abgewehrt?

In der psychoanalytischen Teilstudie des Projekts wurden insgesamt zwölf der Interviews mit männlichen Tätigen mithilfe dieser Methodik untersucht, um Aufschluss über die Bedeutung biographischer Erfahrungen für den Entwicklungsweg zum Kindergartenpädagogen sowie die Männlichkeitskonstruktionen der Befragten zu gewinnen. Dazu wurden zuerst alle zwölf Interviews gesondert von allen drei Teammitgliedern getrennt voneinander ausgewertet und anschließend im Team mit dem Ziel einer Konsensvalidierung diskutiert. Nach dieser Querschnittsauswertung aller Interviews wurden die im Zuge dessen eruierten neun thematischen Felder einer Längsschnittsauswertung über alle zwölf Interviews unterzogen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen detailliert erfassen zu können. Die Ergebnisse wurden wiederum im Team zum Zwecke der Konsensvalidierung diskutiert.

4.9 „Manchmal denke ich mir, unsere Fragen sind Hirngespinste“ – Reflexion des Forschungsprozesses

Fragen der Entwicklung und des Zusammenlebens von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen sind nie unabhängig von persönlichen Werten und Idealen. Auch wenn es empirische Ergebnisse gibt, mit denen sich theoretische Positionen und praktische Schlussfolgerungen begründen lassen, handelt es sich dabei meist nicht um „objektive“ Wahrheiten. Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, welche Werte und Zielvorstellungen die Beteiligten des Forschungsprojektes teilten, wobei es im Detail durchaus Unterschiede gab, und wo im Laufe des Projekts Kontroversen deutlich wurden. Davon ausgehend wird an ausgewählten Beispielen untersucht, welche Auswirkungen diese persönlichen Einstellungen auf die Entwicklung des Forschungsprojekts und auf die Analyse und Interpretation von Ergebnissen hatten. Das Datenmaterial für die folgenden Analysen entstammt persönlichen Forschungstagebüchern und Notizen, Protokollen von Teamsitzungen, Reflexionsbögen, die von den InterviewerInnen nach jedem Interview durchgeführt wurden, und Sekundäranalysen von Forschungsergebnissen des Projekts.

4.9.1 Werte und Zielvorstellungen

Über einige grundlegende Positionen waren sich die MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts grundsätzlich einig:

- Männer sind wichtig für die Entwicklung von Mädchen und Jungen.
- Die Qualität frühkindlicher Bildung in Österreich muss verbessert werden. Die Anhebung des Ausbildungsniveaus auf Hochschulniveau ist dabei ein wichtiger Aspekt.
- Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen können die Qualität ihres pädagogischen Angebots verbessern, wenn sie als „männlich“ konnotierten Interessen und Aktivitäten mehr Raum geben.
- Unser Ziel ist die Erweiterung von Verhaltensoptionen für beide Geschlechter, nicht die Restituierung traditioneller Geschlechterverhältnisse.

Trotz dieser geteilten Grundeinstellungen gab es im Detail unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, insbesondere wenn es darum ging, die verschiedenen Aspekte zueinander ins Verhältnis zu setzen. Insbesondere bestand Uneinigkeit darüber

- ob und in welchem Ausmaß es einen „männlichen“ Stil in der Erziehung von Kindern gibt bzw. geben sollte;
- in welchem Ausmaß geschlechtsbezogene Orientierungen akzeptiert oder ihnen entgegengewirkt werden sollte;
- wie bei konkreten Maßnahmen das Ziel einer Beschäftigung von mehr Männern zu den Anforderungen an die Professionalität pädagogischer Fachkräfte ins Verhältnis gesetzt werden soll.

Diese Fragen waren Gegenstand des Forschungsprojekts. Sie sind aber *auch Fragen von persönlichen Werten und Zielen*, die eng mit individuellen Lebenserfahrungen und der professionellen beruflichen Identität der Beteiligten verbunden sind. Diese Werte und Ziele

können zwar durch empirische Ergebnisse untermauert oder in Frage gestellt werden und verändern sich kontinuierlich im kollegialen Diskurs. Dennoch bleiben es Werte.

Ein Beispiel ist eine Aussage von Svein Ole Sataøen, Professor für Elementarpädagogik in Bergen (Norwegen), in einer Präsentation von Forschungsergebnissen zur Berufsbiografie männlicher Pädagogen. Der Einsatz für männliche Pädagogen ist für Sataøen eine grundsätzliche Wertentscheidung, die er in den Kontext von Kinderrechten stellt – unabhängig von empirischen Ergebnissen: “Children have the right to experience that both women and men can take part in caring activities and participate in all the kindergarten activities” (Sataøen 2010, Folie 4).

Die geschilderten Grundhaltungen und Differenzen wirken sich nicht nur bei der Interpretation von Forschungsergebnissen aus, sondern im gesamten Forschungsprozess. Dies wird in den folgenden Beispielen illustriert.

4.9.2 Einbeziehung von weiblichen Befragten in das Forschungsdesign

Bei der Entwicklung des Forschungsprojekts war zunächst geplant worden, nur männliche Schüler und Tätige zu befragen. Bereits im Review des Forschungsantrages wurde dies problematisiert: „This seems unfortunate given that the study, by its very existence, seems to assume that male workers may somehow be ‘different’ from female workers” (Reviewer A). Ältere Forschungsarbeiten (z.B. Seifert 1973) würden dagegen darauf hinweisen, dass sich Männer und Frauen in ihrem pädagogischen Stil eher nicht unterschieden. Vom Reviewer wurde daher nahe gelegt, weibliche Befragte in jedem Fall zu berücksichtigen.

Obwohl daraufhin umfangreiche Stichproben von weiblichen Befragten in alle Teilstudien aufgenommen wurden, kam es im Verlauf des Projekts immer wieder zu kontroversen Diskussionen über den Stellenwert dieser „Vergleichsgruppen“. Diese Diskussionen entzündeten sich z.B. im Kontext der Ergebnisdarstellung. Sollten zunächst die Antworten der Gesamtstichprobe oder sogar der Frauen als „Norm“ im Bereich der Kindergartenpädagogik dargestellt werden, bevor auf geschlechtsbezogene Differenzen und Besonderheiten der männlichen Stichprobe eingegangen würde? Oder sollten die Aussagen der männlichen Befragten im Vordergrund stehen und die Aussagen der weiblichen Befragten nur ergänzend dargestellt werden?

Es wurde kritisiert, dass eine Betonung der Sichtweisen von Männern zur Konstruktion von „Männlichkeit“ beitragen kann, anstatt derartige Konstruktionsprozesse aufzudecken. Faulstich-Wieland hat für die starke Bezugnahme auf Geschlechterklassifikationen den Begriff der „Dramatisierung der Geschlechterdifferenz“ geprägt (Faulstich-Wieland et al. 2004). Zudem wurde festgestellt, dass es "darstellungslogisch" sei, das "Hauptziel" der Untersuchung zuerst darzustellen und die Vergleichsgruppe tatsächlich nur zum Vergleich heranzuziehen. Zudem macht eine solche „Dramatisierung“ Sinn angesichts der Tatsache, dass die meiste Forschung in der Elementarpädagogik Forschung über *weibliche* Fachkräfte ist, dies aber oft überhaupt nicht reflektiert wird. Mit derselben Begründung hat ja die Frauenforschung vor einigen Jahrzehnten begonnen, die Generalisierung von wissenschaftlichen Aussagen über *Männer* in Frage zu stellen und spezifische Lebenserfahrungen und Perspektiven von *Frauen* in vielen Bereichen zu erforschen.

Andererseits besteht in der Tat das Risiko, dass durch ein solches Vorgehen polare Geschlechterunterschiede durch Forschung „konstruiert“ werden, andere mögliche Differen-

zen dagegen übersehen werden. So kann es sein, dass Faktoren wie Alter, Berufserfahrung oder Stadt-Land-Gegensätze, in denen sich die Stichproben der männlichen wie weiblichen Befragten z.T. deutlich unterscheiden, wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse haben. Dies wird nachfolgend an einigen Beispielen erläutert.

Dass es zu dieser Frage überhaupt zu Kontroversen kam, ist nur vor dem Hintergrund persönlicher Haltungen und Erfahrungen zu verstehen, die allerdings bei einem derartigen Forschungsprojekt nie „draußen vor bleiben“.

Geschlecht und berufliche Position

Eine einfache Analyse nach Geschlecht zeigt, dass der Anteil der Männer, die Leitungspositionen besetzen, geringer ist als in der Gruppe der Frauen. Das gilt insbesondere für die Gruppenführung.

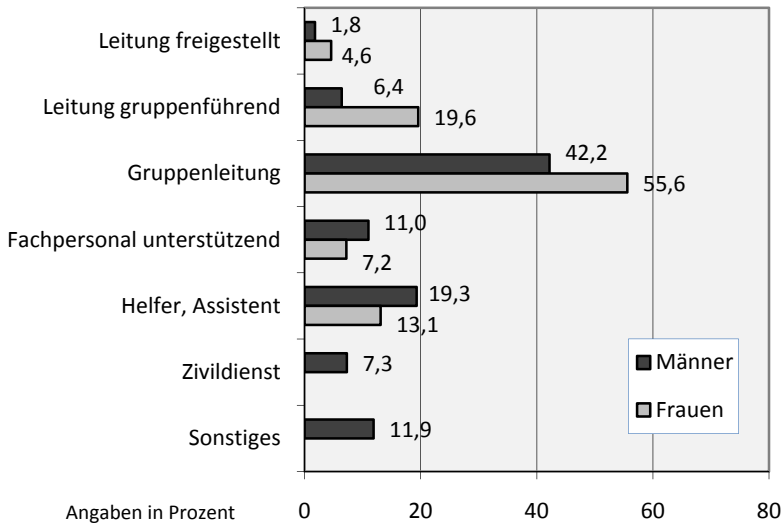


Abbildung 20: Berufliche Positionen nach Geschlecht (jeweils prozentualer Anteil der Frauen bzw. Männer, die in den aufgeführten Positionen tätig sind)

Nun war zum einen ein überproportionaler Anteil weiblicher Leitungen befragt worden. Zum anderen war ein erheblicher Anteil der männlichen Befragten Zivildiener, die natürlich keine Leitungsposition besetzen können. Werden diese beiden Gruppen nicht berücksichtigt, ändert sich das Bild dennoch nicht wesentlich: Männer sind in der Position der Gruppenleitung unterrepräsentiert (s. Abbildung 21 auf der folgenden Seite). Es stimmt also nicht, dass Männer „immer gleich Leiter werden“, wie manchmal angenommen wird.

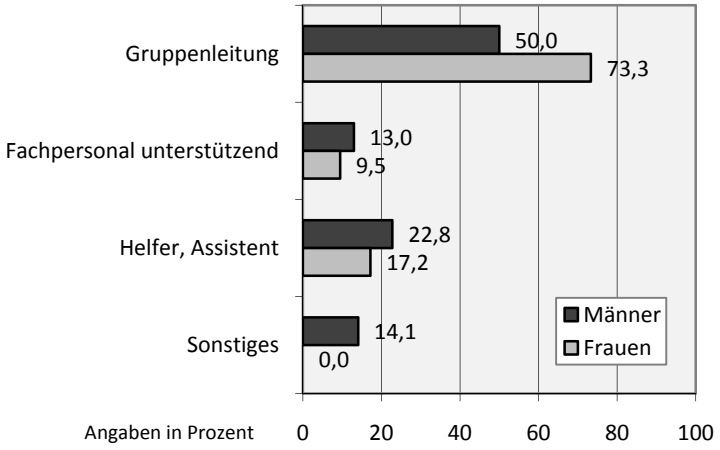


Abbildung 21: Berufliche Positionen nach Geschlecht (ohne Leitungskräfte)

Ein anderes Bild ergibt sich jedoch, wenn die Berufserfahrung in den verschiedenen Positionen verglichen wird. Wie die folgende Abbildung zeigt, verfügen – nicht überraschend – die Leitungen im Durchschnitt über weit mehr Berufserfahrungen als die anderen ausgebildeten Fachkräfte. Die HelferInnen wiederum haben im Durchschnitt weniger als fünf Jahre Berufserfahrung.

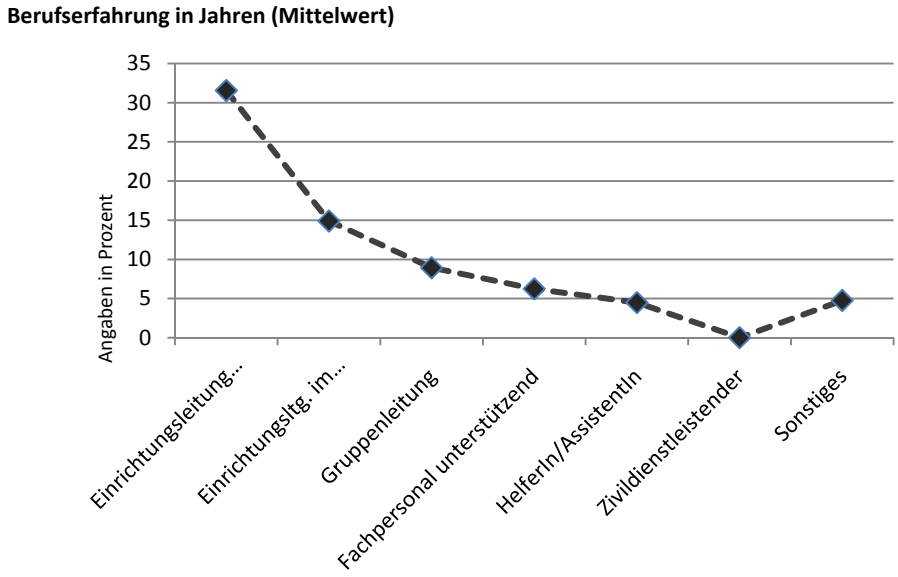


Abbildung 22: Berufserfahrung nach Position

Wird nun die Berufserfahrung in den verschiedenen Bereichen nach Geschlecht differenziert, ergibt sich das folgende, nun doch etwas überraschende Bild:

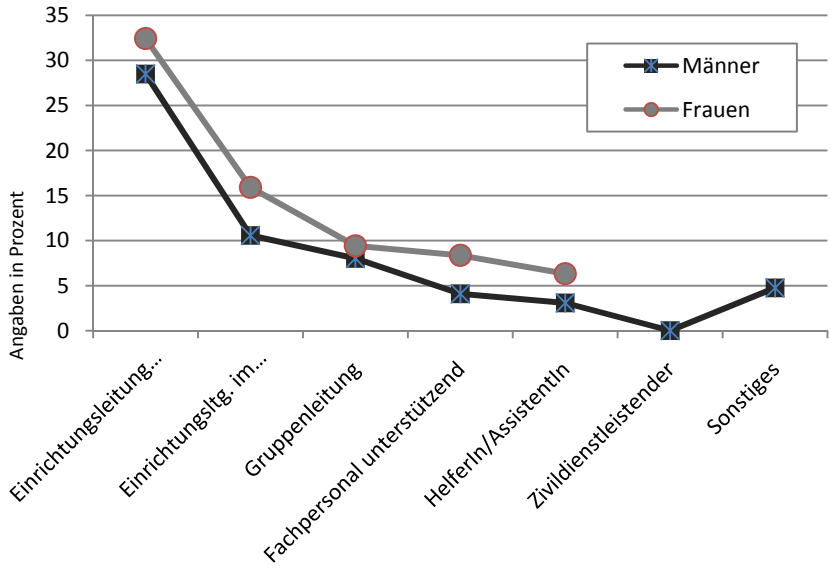


Abbildung 23: Berufserfahrung nach Position und Geschlecht

In allen Positionen verfügen Frauen im Durchschnitt über mehr Berufserfahrung als ihre männlichen Kollegen (die Positionen „Zivildienst“ und „Sonstiges“ wurden nur von Männern angegeben). Daraus kann geschlossen werden, dass die Unterschiede in den beruflichen Positionen von Frauen und Männern in erster Linie mit der *beruflichen Erfahrung* der befragten Beschäftigten zusammen hängen. Im durchschnittlichen *Lebensalter* zeigen sich dagegen kaum Unterschiede. Lediglich die befragten Helferinnen waren im Durchschnitt deutlich älter als die männlichen Helfer (37,9 vs. 33,5 Jahre), was darauf hindeutet, dass die Aufnahme einer Tätigkeit als HelferIn bei Frauen und Männern möglicherweise in unterschiedlichen Lebensphasen erfolgt, nämlich bei Frauen häufiger nach der „Familienphase“.

Unabhängig davon bleibt natürlich das Ergebnis bestehen, dass – entgegen verbreiteten Vorurteilen – Männer häufiger in untergeordneten Positionen im Kindergarten tätig sind. Dies hat allerdings vermutlich vor allem mit ihrer im Vergleich mit den Kolleginnen geringeren Berufserfahrung bzw. mangelnder Qualifikation zu tun.

Auf der Grundlage dieser Daten kann nun doch vermutet werden, dass Männer trotz geringerer Berufserfahrung bessere Chancen haben, höhere Positionen zu übernehmen. Dies wird besonders bei den gruppenführenden Einrichtungsleitungen deutlich: Männliche Leitungen mit Gruppendienst sind im Durchschnitt etwa so alt wie weibliche Gruppenleitungen *ohne* Leitungsposition, weibliche Leitungen mit Gruppendienst dagegen im Durchschnitt fünf Jahre älter. Weibliche Fachkräfte verbleiben möglicherweise auch länger in

unterstützenden Positionen, wogegen männlichen Fachkräften eher eine Gruppenleitung erhalten. Dies kann als eine Bevorzugung von Männern interpretiert werden.

Allerdings gibt es auch eine andere Deutungsmöglichkeit vor dem Hintergrund, dass die durchschnittlichen Altersunterschiede von Männern und Frauen in Leitungspositionen (einschl. Gruppenleitung) gering sind. Dass Frauen im Durchschnitt mehr Berufserfahrung im Kindergarten haben als Männer liegt wesentlich daran, dass es Burschen in der Pubertät weit schwerer fällt als Mädchen, sich für eine Ausbildung an der BAKIP zu entscheiden. Bei der Besetzung von Positionen spielt daher möglicherweise die Lebens- und Berufserfahrung, die Männer in anderen Bereichen gesammelt haben, eine Rolle.

Der „männliche Stil“ in der Pädagogik

Eines der zentralen Themen des Projekts war die Frage nach einer „männlichen Art“ der Betreuung von Kindern. Auf verschiedene Weise wurde versucht, sich diesem Thema zu nähern. Dabei war sich das Forschungsteam bewusst, dass schon durch die Art der Fragestellung entsprechende Unterschiede zwischen Männern und Frauen nahe gelegt werden könnten. Dies beginnt bereits bei der Itemkonstruktion. Werden zum Beispiel männliche Beschäftigte danach gefragt, welche Tätigkeiten in der Praxis eher von Frauen, welche eher von Männern ausgeübt werden, entsteht folgendes Bild:

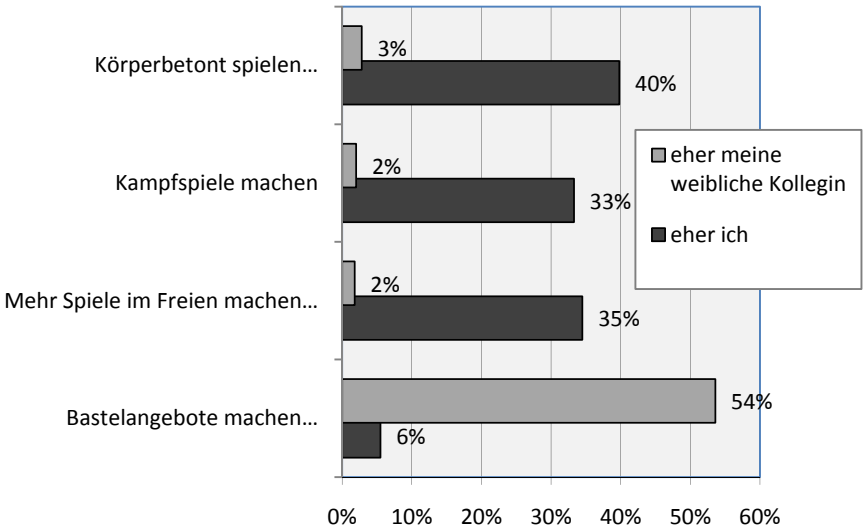


Abbildung 24: Geschlechtstypische Unterschiede im pädagogischen Verhalten (1)

Auf den ersten Blick scheint sich die Annahme geschlechtstypischer Zuordnungen deutlich zu bestätigen. Die Antworten der befragten Frauen bestätigen bei vielen Aspekten tendenziell diese Zuordnungen. Nicht überraschend daher, dass die befragten Männer angeben, dass mehr „männliche“ Aktivitäten eine Tätigkeit in der Kinderbetreuung für sie attraktiver machen würden (s. Abbildung 25).

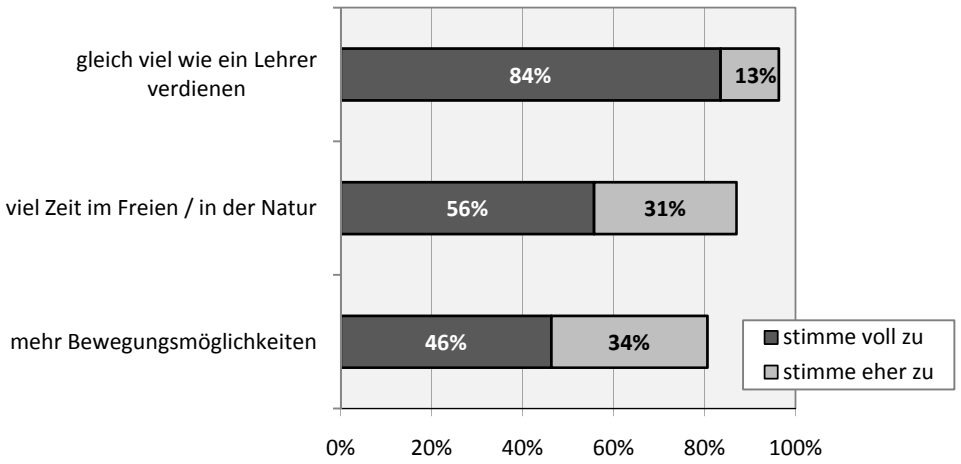


Abbildung 25: Möglichkeiten, Tätigkeit im Kindergarten attraktiver zu gestalten (1)

Auf den zweiten Blick stellt sich die Situation dagegen etwas anders dar. Bei der Fragebogenentwicklung war entschieden worden, auch eine neutrale Antwortkategorie anzubieten. Wird diese mit einbezogen, wird deutlich, dass die Mehrheit der befragten Frauen und Männer eher keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei Aktivitäten sieht. Insbesondere ist erstaunlich, dass selbst bei „Kampfspielen“ zwei Drittel der Befragten eher keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen sehen.

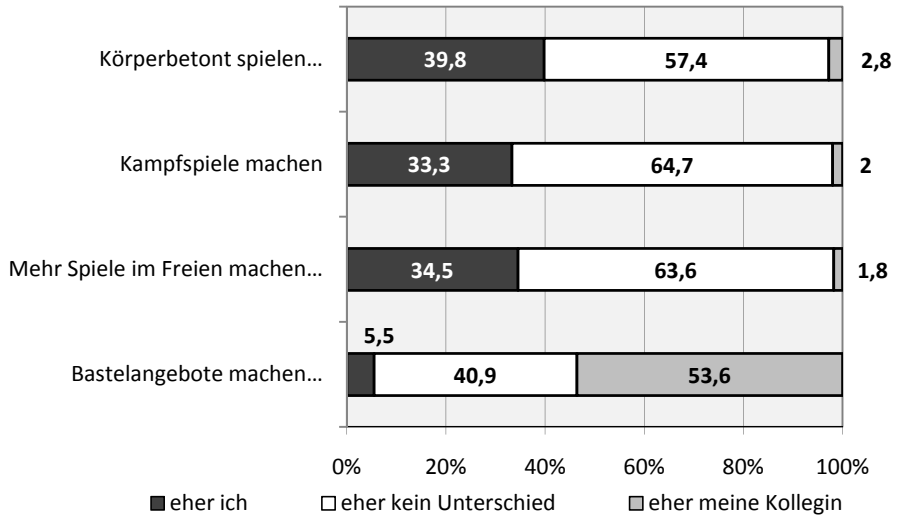


Abbildung 26: Geschlechtstypische Unterschiede im pädagogischen Verhalten (2)

Ob dies nun „objektiver“ ist, ist jedoch wiederum fraglich. In den qualitativen Interviews berichteten viele Befragte deutliche Tendenzen hin zu geschlechtsstereotypen Zuordnungen. Insbesondere in den tiefenpsychologisch ausgewerteten biografischen Interviews meinten die meisten Interviewten, sie würden als Männer eindeutig mehr körper- und bewegungsbetonte Anregungen für Kinder bieten, und die entsprechenden Spielweisen würden sie als Männer von Frauen unterscheiden.

Es kann vermutet werden, dass in der Fragebogenbeantwortung eher eine auf Egalität bedachte „Gleichheitsideologie“ zum Ausdruck kommt. In den Interviews kommen dagegen gleichzeitig bestehende geschlechtsstereotype Orientierungen zum Ausdruck. Aus einer anderen Perspektive werden in Fragebogenerhebungen Einstellungen abgefragt, wogegen in vielen Interviews eine Reflexion des Erlebens im Vordergrund steht, was insbesondere in tiefenpsychologischen Auswertungen thematisiert wird. Was in der Praxis tatsächlich passiert, ist dann noch einmal eine andere Frage.

Bemerkenswert ist schließlich, wie die Frage nach der Attraktivität des Berufs von den untersuchten *Frauen* gesehen wird. Hier ergibt sich folgendes Bild („stimme voll zu“):

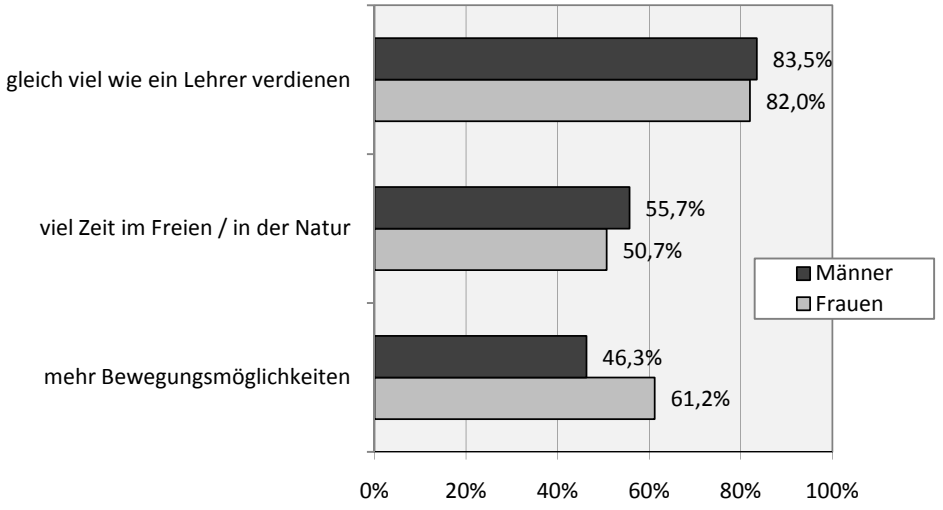


Abbildung 27: Möglichkeiten, Tätigkeit im Kindergarten attraktiver zu gestalten (2)

Die drei genannten Bereiche werden von den weiblichen Beschäftigten fast genau so häufig bzw. sogar noch häufiger genannt wie von ihren männlichen Kollegen – wie übrigens auch der vermeintlich „männliche“ Bereich „mehr Experimente, Werkbänke und technische Dinge“, der von Frauen fast doppelt so oft angegeben wurde wie von Männern.

Werden die Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ zusammengefasst, scheinen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern fast zu verschwinden, wie die folgende Abbildung zeigt.

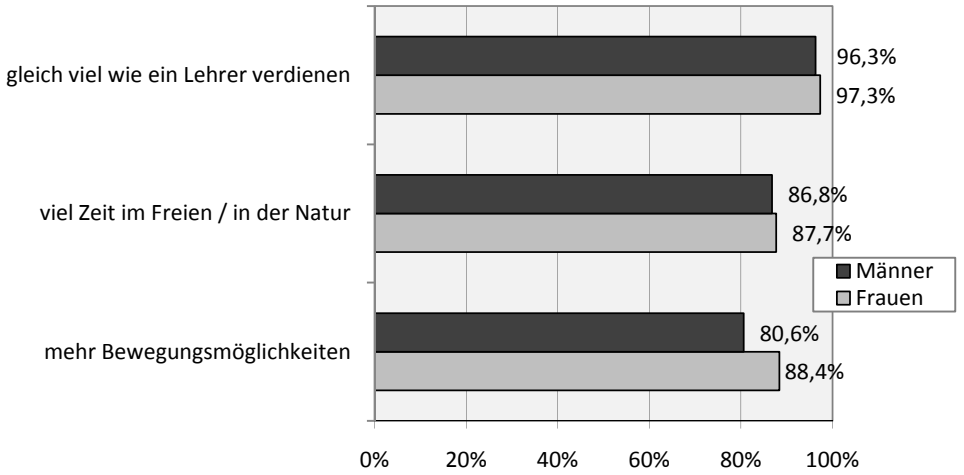


Abbildung 28: Möglichkeiten, Tätigkeit im Kindergarten attraktiver zu gestalten (3)

Werden Berufsbild und Alltagspraxis in dieser Richtung weiter entwickelt, so wird der Beruf möglicherweise also auch für Frauen attraktiver. Insbesondere „Bewegung“ erscheint damit keineswegs so „männlich“ wie auf den ersten Blick. Die Unterschiede zeigen sich, wenn überhaupt, eher im Detail – und dabei nicht zuletzt abhängig von der gewählten Darstellungsform.

Schlussfolgerung und Konsequenzen

Wie die vorhergehenden Abschnitte gezeigt haben, kann eine oberflächliche Analyse von Geschlechterunterschieden zu Fehlschlüssen oder zumindest „Halbwahrheiten“ führen. Entsprechend unterschiedlich lassen sich empirische Ergebnisse interpretieren. So lassen sich bei entsprechender Aufbereitung von Daten sowohl Belege für einen „männlichen Stil“ in der Pädagogik finden als auch Argumente, die eher dagegen sprechen.

Vertiefende Analysen von Interviews lösen das Problem keineswegs, denn auch hier besteht erheblicher Interpretationsspielraum bei der Auswahl, der Analyse und der Interpretation der Daten. Im Material finden sich jedenfalls zahlreiche Belege für beide Seiten:

- Männer haben tendenziell häufiger „männliche“ Interaktionsformen und Interessen, und diese kommen in Ausbildung und Kindergartenalltag oft zu kurz.
- Im Miteinander der Geschlechter kommt es zu immer wieder stereotypen Zuordnungen, die aber oft unbeabsichtigt und nicht im Interesse aller Beteiligten sind.

Während der erste Punkt zur Folgerung führt, dass dem „Männlichen“ im Bereich der Kindergartenpädagogik mehr Raum gegeben werden sollte, legt der zweite Punkt nahe, Geschlechterstereotypen ausdrücklich entgegenzuwirken. Welcher dieser Aspekte mehr betont und in Schlussfolgerungen hervorgehoben wird, hängt mehr von den persönlichen Werten, Präferenzen und Zielen der ForscherInnen ab als vom empirischen Material an sich, allen

Bemühungen um Objektivität zum Trotz (siehe dazu auch den Abschnitt „Die Sache mit der Männlichkeit“).

Nichtsdestotrotz wurde versucht, durch Differenzierungen bei der Aufbereitung des Datenmaterials einer Tendenz zu vereinfachenden Aussagen entgegenzuwirken. So wurden bei der Befragung von SchülerInnen vor der Berufsorientierung nach Alter und nach Schulform differenziert. Bei der Auswertung der Fragebögen wurde nicht durchweg, aber bei einzelnen Fragen nicht nur nach Geschlecht, sondern auch nach Alter oder Berufserfahrung differenziert sowie die Antworten von LeiterInnen gesondert betrachtet. In der qualitativen Analyse wurden bei den Kategorisierungen Aspekte wie Alter, Ausbildung und Einrichtungstyp berücksichtigt. Allerdings hätte es den Rahmen des Forschungsprojekts gesprengt, derart differenzierte Analysen für alle Fragebogenitems, Kategorien und Einzelaspekte des Materials durchzuführen.

4.9.3 Die Frage der Anhebung des Ausbildungsniveaus im Forschungsprozess

Als das Forschungsprojekt begann, war nicht absehbar, welch dynamische Entwicklung die Diskussion um die Zukunft der Ausbildung für den Elementarbereich in Österreich im Projektzeitraum nehmen würde. Im internationalen Vergleich ist das Ausbildungsniveau in Österreich eher niedrig. Die ProjektmitarbeiterInnen waren sich darin einig, dass eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau wünschenswert und mittelfristig unbedingt anzustreben ist.

Auf der anderen Seite des Spektrums waren die Positionen weniger eindeutig. Das derzeitige Beschäftigungssystem in Österreich ermöglicht vielen Menschen eine Tätigkeit in Kindergärten, die dafür nur gering oder kaum qualifiziert sind, da die Ausbildungsvoraussetzungen für HelferInnen oft sehr niedrig sind. Gleichzeitig ermöglichen diese geringen Voraussetzungen gerade männlichen Berufswechslern den Einstieg in das Berufsfeld. Bei aller Kritik an gering qualifiziertem Personal stellt sich daher die Frage, inwieweit diese Möglichkeit genutzt werden sollte, um mehr männliche Fachkräfte für Kinderbetreuungseinrichtungen zu gewinnen – wie z.B. im sehr erfolgreichen Projekt „Men in Childcare Scotland“ (Spence 2010, Spence & Chisholm 2004).

Die ProjektmitarbeiterInnen vertraten an dieser Stelle unterschiedliche Positionen. Dies wirkte sich bereits im Forschungsprozess aus, z.B. in der Art und Weise, wie die Frage des Hochschulniveaus in Interviews thematisiert wurde. Ein beeindruckendes Beispiel ist der folgende Interviewausschnitt mit einem BAKIP-Schüler. Die Fragen der Interviewerin waren in der Regel und auch in diesem Interview recht kurz und umfassten jeweils nur 10 bis 25 Wörter – mit Ausnahme der folgenden Sequenz:

> I: Es gibt ja die Überlegung, dass man die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen an Hochschulen stattfinden lässt an der FH. Die andere Möglichkeit die auch diskutiert wird ist, ob man die Ausbildung nicht gleich mit den Volksschullehrern starten lässt, also dass die ersten Module in der pädagogischen, psychologischen Grundentwicklung gleich ist und dass man sich dann in den höheren Modulen spezialisieren kann auf Kindergarten, Krabbelstube, Hort, Volksschule. Was sagst du zu solchen Modellen?
>
> IP: Finde ich nicht sinnvoll ganz ehrlich. Weil wir jetzt, erstens haben wir mehr Praxis glaube ich, ich weiß nicht wie das Modell dann ausgelegt ist.

> I: Also das Modell schaut so aus, dass alles von den theoretischen Sachen in den ersten Modulen gleich ist und dass sich dann das spezialisiert. Natürlich auch mit Praxis, mit allem, aber dass wirklich, dass die Leute dann auch in den höheren Semestern hätten, sagen wir du bist 10 Jahre Kindergärtner und beschließt dann, naja eigentlich hätte ich lieber größere Kinder und mache halt dann in einem Jahr Hort oder Volksschule dazu und kann dann einfach in dem Modul umsteigen nach einer gewissen Zeit, weil ja die Grundbasis für alle Bereiche gleich wäre.
>
> IP: Ja solche Weiterbildung sind sicher nicht schlecht ja, aber wir haben auch schon gehört von diesen, dass man eben die Kindergartenausbildung auch machen kann also in der FH, finde ich nicht so gut (…)

Es ist offensichtlich, dass in diesem Beispiel das Interesse der Interviewerin das Gespräch bestimmte – etwas, was gerade bei dieser Interviewerin sonst wenig vorkam.

Auch auf die nachfolgenden Auswertungsschritte wirkten sich unterschiedliche Haltungen der ProjektmitarbeiterInnen aus. So wurde sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews mit BAKIP-SchülerInnen nach Möglichkeiten gefragt, wie die Ausbildung attraktiver gestaltet werden könnte. Dabei äußerte sich in beiden Teilstudien etwa die Hälfte der Befragten positiv zu einer Ausbildung auf Hochschulniveau.

Die Zusammenfassung der Interviewergebnisse wurde nun von der eben bereits erwähnten Mitarbeiterin durchgeführt, die sich sehr für eine Anhebung des Ausbildungsniveaus einsetzt. Bei der genannten Frage stand in der Zusammenfassung das Thema "tertiäre Ausbildung" an erster Stelle und nahm so viel Platz ein wie alle anderen genannten Vorschläge zusammen. Das Thema „Schwerpunkte, die Männer ansprechen“ wurde dagegen nur kurz erwähnt.

In der Zusammenfassung der Fragebogenergebnisse, die von einem anderen Projektmitarbeiter durchgeführt wurde, tauchte das Thema Hochschulausbildung dagegen nur in einem Nebensatz mit auf. Stattdessen stand die insbesondere von Männern häufiger benannte Idee eines „sportlichen Schwerpunkts“ an erster Stelle.

Es wird deutlich, wie persönliche Haltungen sich mit „Zufällen“ des Forschungsprozesses vermischen (Wer macht welche Interviews? Wer wertet welche Daten aus?) und dabei zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen. Nicht überraschend ist, dass in Kurzzusammenfassungen oder Präsentationen von Ergebnissen die jeweils persönlich als bedeutsam angesehenen Themen besonders hervorgehoben werden. Unabhängig davon gibt es gute Gründe dafür, angesichts der aktuellen politischen Diskussionen das Thema Hochschulausbildung ausführlicher zu thematisieren – auch wenn dies nicht immer das Interesse der Befragten ist.

4.9.4 Haltungen zu alternativpädagogischen Orientierungen

Eine Besonderheit des österreichischen Kinderbetreuungssystems ist der etwas eigenartige Standort alternativpädagogischer Ansätze. Wie in Kapitel 2.3.2 dargestellt, ermöglichen die besonderen rechtlichen Rahmenbedingungen für so genannte „Kindergruppen“, dass es z.B. in Wien ein eigenes System der Kinderbetreuung in Eltern-Kind-Initiativen gibt, einschließlich eines eigenständigen, alternativpädagogischen Ausbildungsganges. In anderen Bundesländern sind es oft Spielgruppen für kleinere Kinder, die weniger formalen Anforderungen unterliegen und damit alternativpädagogische Ansätze eher ermöglichen. Diesen Ansätzen standen die ProjektmitarbeiterInnen ganz unterschiedlich gegenüber.

So betonte Mitarbeiterin A, die selbst Kindergartenpädagogin ist, immer wieder die Notwendigkeit, die Qualität der BAKIP-Ausbildung zu erhöhen, auch in Richtung Hochschulniveau. Mitarbeiterin B äußerte sich vor dem Hintergrund ihrer Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Identität als Kindergartenpädagogin wiederholt kritisch zum mangelnden professionellen Selbstverständnis vieler Kolleginnen. Für beide Kolleginnen standen aber das System des regulären Kindergartenwesens und einer darauf hin orientierten staatlichen Ausbildung nicht zur Disposition.

Drei männliche Projektmitarbeiter hatten nicht zuletzt aus biografischen Gründen dagegen eine Affinität zu alternativpädagogischen Zugängen. Sie hatten im Bekanntenkreis oder z.T. durch eigene Tätigkeit Erfahrungen mit Kinderläden bzw. Kindergruppen gemacht. Projektmitarbeiter D hatte bereits einmal überlegt, selbst in einer Kindergruppe tätig zu werden. Dafür hätte er zwar eine Basisqualifikation erwerben, nicht jedoch die volle Ausbildung an der BAKIP absolvieren wollen.

Diese unterschiedlichen Hintergründe führten nicht nur immer wieder zu inhaltlichen Diskussionen, sondern wirkten sich schon im Prozess der Datenerhebung atmosphärisch aus, z.B. bei der Durchführung von Interviews in unterschiedlichen Einrichtungen.

So berichtete Projektmitarbeiterin A große Irritation von ihrem ersten Interview mit einem Kindergruppenbetreuer. Sowohl sein „alternatives", etwas ungepflegtes Äußeres als auch sein laxer Umgang mit den Kindern habe sie auf Anhieb befremdet. Spontan habe sie gedacht: „Zu dieser Person würde ich *mein* Kind nicht geben". Die – vermutlich gegenseitige – Irritation setzte sich in der Platzwahl fort: Interviewerin und Interviewpartner setzten sich an die entgegengesetzten Seiten eines größeren Tisches. Nicht überraschend war, dass das Interview recht steif verlief und wenig gehaltvoll war.

Projektmitarbeiter C stellte dagegen bereits beim Betreten der Räume einer Eltern-Kind-Gruppe in Wien fest:

> „Ich fühle mich plötzlich um über zwanzig Jahre zurückversetzt, und mir fällt meine erste Erfahrung in der Betreuung von Kindern ein (…). Räume, Atmosphäre, persönliche Haltungen der Mitarbeiter in der Wiener Einrichtung erinnern mich sehr an diese Zeit" *(aus dem Forschungstagebuch).*

Scheinbar ganz selbstverständlich führte er das Gespräch mit dem Betreuer in der in diesem Milieu selbstverständlichen Du-Form. Eine gemeinsame Ebene auf der Grundlage alternativpädagogischer Orientierungen war schnell hergestellt.

Projektmitarbeiter D wiederum konnte in einem Gespräch mit einem Kindergruppenbetreuer viele Erfahrungen des Kollegen so gut nachvollziehen, dass er es oft nicht für notwendig befand, allzu detailliert nachzufragen – erst bei der Reflexion im Team wurde deutlich, dass es anderen KollegInnen anders ging.

Es liegt auf der Hand, dass solche Unterschiede inhaltliche Ergebnisse von Interviews erheblich beeinflussen können. Dies gilt insbesondere für das, was *nicht* gesagt wird,

- weil über ein Thema oder eine Einschätzung (scheinbar) Einverständnis herrscht und vieles daher nicht gesagt werden *muss*;
- oder aber weil ein/e Gesprächspartner/in den Eindruck hat, dass er beim Gegenüber nicht „ankommt" und deshalb bestimmte Themen gar nicht erst angesprochen werden.

Eine reine qualitative Inhaltsanalyse kommt solchen Zusammenhängen nicht auf die Spur. Hier müssten in einem vertiefenden Vorgehen Kommunikationsprozesse analysiert werden, was aber im Rahmen des vorliegenden Projekts weder beabsichtigt noch möglich war.

Unabhängig von Detailergebnissen haben unterschiedliche Haltungen zu pädagogischen Ansätzen erhebliche Auswirkungen auf die *Konsequenzen*, die aus Forschungsergebnissen gezogen werden. Für Kollegin A sind bestehende alternativpädagogische Qualifizierungen wie der BÖE-Bildungszyklus und die Grundausbildung der Wiener Kindergruppen nicht als Grundlage für die Übernahme pädagogischer Verantwortung für Kinder akzeptabel, weil sie vom Umfang her deutlich geringer als die BAKIP-Ausbildung sind und vom Qualifikationsniveau daher als noch geringer eingeschätzt werden. Damit erscheinen sie gerade als das Gegenteil von dem, was erforderlich sei (nämlich eine generelle Erhöhung des momentanen Ausbildungsniveaus). Kollege C und D sind dagegen der Meinung, dass alternativpädagogische Zugänge eine fundierte Qualifizierung darstellen und bei der Weiterentwicklung des gesamten Arbeitsfeldes eine wichtige Rolle spielen können. Sie sehen darin z.B. mögliche Ansatzpunkte für Qualifizierungsprogramme, die sich gezielt an männliche Interessenten richten.

Als Konsequenz fokussierten einige ProjektmitarbeiterInnen mehr die Weiterentwicklung des bestehenden Ausbildungssystems („von innen“), wogegen andere sich mehr für alternative Zugänge zum Beruf stark machten, diese zumindest erhalten oder sogar ausweiten wollten („von außen“). Dass es im Projekt Frauen waren, die als ausgebildete Kindergartenpädagoginnen die „Innenseite“ vertraten, Männer dagegen als Nicht-Kindergartenpädagogen die „Außenseite“, ist nicht nur der „zufälligen“ Zusammensetzung der Forschungsgruppe zu verdanken, sondern ein Spiegel der Geschlechterverhältnisse in diesem Arbeitsfeld.

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass keineswegs alle weiblichen und männlichen MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts sich den beiden Gruppen zuteilen lassen. Vielmehr wirken im Einzelfall Geschlecht, persönliche und berufliche Lebenserfahrungen in sehr individueller Weise zusammen und beeinflussen die Art und Weise, wie Forschungsergebnisse erzielt und interpretiert werden.

4.9.5 Wie „tief“ soll es gehen? Umgang mit Fragen zur Biografie

Die Untersuchung von familiären Hintergründen und biografischen Erfahrungen ist ein wesentlicher Aspekt der vorliegenden Untersuchung, der diese von vielen anderen Untersuchungen zu Männern in der Kinderbetreuung unterscheidet. Wie aus dem vorliegenden Datenmaterial inhaltliche Aussagen gewonnen wurden, wurde im Methodikteil geschildert. An dieser Stelle soll ein kleiner Blick auf die persönlichen Prozesse geworfen werden, die dabei relevant waren. Gehaltvolle Informationen zur Biografie sind nicht immer leicht zu erhalten. Sie setzen eine vertrauensvolle Atmosphäre und eine Balance von Respekt und Neugier beim Interviewenden voraus.

Einige, aber nicht alle MitarbeiterInnen verfügten über einen tiefenpsychologisch fundierten therapeutischen Hintergrund. Für andere war es ungewohnt und manchmal schwierig, ausführlich über Biografisches zu sprechen und auch dann konkret nachzufragen, wenn Interviewpersonen sehr zurückhaltend waren. Eine gewisse Scheu dieser InterviewerInnen davor, zu sehr in persönliche Thematiken einzudringen, führte dazu, dass manche als „bio-

grafisch orientiert“ geplante Interviews nur sehr oberflächliche Informationen zur Biografie enthielten.

Auf der anderen Seite gab es eine ganze Reihe von Interviewpersonen, die mehr als bereit waren, zum Teil sehr schwierige Lebensgeschichten ausführlich darzustellen. Einige Gespräche bekamen – abhängig von der Person der Interviewerin/des Interviewers – einen nahezu therapeutischen Charakter. Zum Teil wurden sehr belastende Erfahrungen in Kindheit und Jugend angesprochen (z.B. Trennungen, Verluste, soziale Ausgrenzung, z.T. auch Gewalt). Die MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts reagierten darauf unterschiedlich.

So stellte eine Mitarbeiterin fest, als die Interviewperson erzählte, dass ihre Eltern verstorben seien: „Da hatte ich schon ein wenig Angst vor dem biografischen Teil“. Sie entschied sich im Verlaufe des Gesprächs, nicht all zu sehr nachzufragen: „Da ich nicht ihre Therapeutin bin, finde ich es korrekt, dass wir hier nicht weiter in die Tiefe gegangen sind“ *(Reflexionsbogen).* Eine andere Mitarbeiterin ließ sich in einem schwierigen Fall dagegen auf ein tendenziell therapeutisches Gespräch ein, das deutlich länger wurde als vorgesehen war und inhaltlich eine völlig andere Richtung nahm.

Unabhängig von diesem unterschiedlichen Umgang lösten die z.T. sehr schlimmen Lebenserfahrungen, die von manchen InterviewpartnerInnen mitgeteilt wurden, auch in den MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts etwas aus. Sie waren erschüttert, aber auch verunsichert: „Ich frage mich, ob es gut ist, wenn Menschen mit solchen Erfahrungen so eng mit Kindern arbeiten – für was müssen die Kinder hier stehen und da sein?“ *(Reflexionsbogen).* Gleichzeitig waren ProjektmitarbeiterInnen immer wieder davon beeindruckt, in welcher Weise die Befragten auch sehr belastende Lebensereignisse bewältigt hatten, wie z.T. die pädagogische Qualität ihrer Arbeit auf der Auseinandersetzung mit solchen Lebenserfahrungen aufbaute.

Diese Fragen waren nicht zuletzt auch persönlich relevant, da in der Zeit des Forschungsprojekts vier MitarbeiterInnen selbst Kinder im Kindergartenalter hatten. Eine „neutrale“ Haltung gegenüber den Berichten von InterviewpartnerInnen war da nur schwer einzunehmen.

4.9.6 Die Sache mit der „Männlichkeit“

In einem Forschungsprojekt zu Männlichkeit lässt sich nicht vermeiden, dass die Untersuchenden mit ihren eigenen Haltungen zu Mann- und Frausein konfrontiert werden. Hierbei gibt es nicht nur Unterschiede zwischen Frauen und Männern sowie innerhalb der Gruppe der Männer bzw. Frauen. Es können auch Ambivalenzen in der eigenen Haltung zum Thema bewusst werden, wie das folgende Beispiel zeigt.

Viele männliche Kindergartenpädagogen entsprechen stereotypen Erwartungen an ihre „Männlichkeit“ nicht. Männer sind nicht per se durchsetzungsfähiger, technisch begabt und fußballbegeistert. Projektmitarbeiter C thematisiert dies seit längerer Zeit auch in Gesprächen mit weiblichen Kolleginnen und setzt sich dafür ein, entsprechende Erwartungen an Männer zu reflektieren und abzubauen.

Bei Interviews in einer Krippe fällt ihm nun auf, dass die beiden männlichen Mitarbeiter wenig prägnant auftreten. So ist er irritiert, dass einem Interviewpartner bei der Frage nach positiven Aspekten von Männlichkeit „wirklich NICHTS einfällt“ *(Reflexionsbogen).* Die weiblichen Mitarbeiterinnen der Einrichtung dominieren klar. Dies gilt insbesondere

für das geschlechtersensible Konzept der Einrichtung. Die männlichen Kollegen stellen diese Dominanz nicht in Frage, sie machen sich eher „klein“ und vermeiden es, einmal deutlich Position zu beziehen. Im Nachgespräch mit dem Projektmitarbeiter meint auch die Leiterin der Einrichtung, dass sie dies vermisst. Der Projektmitarbeiter hört sich darauf beim Hinausgehen selbst den Satz sagen: „Diesen Männern würde ich gern eine Spritze mit Testosteron verpassen…“ *(Forschungstagebuch)*.

Eine solche Äußerung ist natürlich ein bemerkenswerter „faux pas“, zumal wenn sie von jemand kommt, der öffentlich die Bedeutung von Hormonen für die geschlechtsbezogene Entwicklung stets relativiert und in Frage stellt. Sie muss reflektiert und relativiert werden, illustriert aber eindrücklich, dass ForscherInnen in der Arbeit zu geschlechtsbezogenen Themen keine „neutrale“ Position einnehmen, sondern selbst als Mann bzw. Frau involviert sind. Dafür ließen sich etliche weitere Beispiele nennen, die zwar in Forschungstagebüchern und in Gesprächen am Rande vorkommen, aber in der Regel in Forschungsberichten nicht zu finden sind, weil sie nicht „politically correct“ sind.

Die Arbeit in einem heterogenen Team ist an dieser Stelle von großem Vorteil, wie auch das folgende Beispiel zeigt. So berichtet Projektmitarbeiter E von einem Interview mit einem männlichen Pädagogen: „Er lässt die Männlichkeit total raushängen, um sich gegen die Weiberwirtschaft zu wehren“. Eine Projektmitarbeiterin, die denselben Kollegen noch aus der Ausbildungszeit kennt, meint dagegen, dass sie ihn völlig anders erlebe: dieser sei „Typ großer Bär“ gewesen und habe „immer bereitwillig wichtige Aufgaben übernommen“.

Die unterschiedliche Wahrnehmung lässt sich mit dem unterschiedlichen Kontext erklären, in dem die Kontakte stattfanden, aber auch mit den Unterschieden zwischen den InterviewerInnen. Im Gespräch mit dem (männlichen!) Interviewer wird das Unwohlsein mit weiblicher Dominanz in der Institution zum Thema, weil der Interviewer dieses Thema selbst gut kennt und daher „Antennen“ dafür hat. Im Kontakt mit der Projektmitarbeiterin hat der Pädagoge eine ganz andere Rolle, so dass andere Themen und Atmosphären im Vordergrund stehen. Die Persönlichkeit und die Themen des Interviewers wirken sich entscheidend darauf aus, welche Themen von Interviewpartnern vertieft und auch emotional (!) ausgeführt werden.

In einem dritten Beispiel kam es im Forschungsteam zu sehr unterschiedlichen Reaktionen auf ein Interview mit einem männlichen Leiter. Dieser vertrat im Gespräch sehr dezidierte Positionen zu generellen Unterschieden zwischen Männern und Frauen, wie z.B. in der folgenden Sequenz:

> Und dazu kommt noch, dass auch Männer das strukturelle Denken, das strukturelle Aufbereiten von Dingen (…) Männer ganz eine klare Linie haben und Frauen lassen sich da eher abbringen. Dadurch dass Frauen schon mehr im Jetzt leben und auf die jeweilige Anforderung her gehen, aber einfach vielleicht diese Kapazitäten nicht haben, diesen generellen Masterplan im Hinterkopf mitkommen zu lassen. Da tun sie sich schwer. Und das ist aber wichtig (BK12, 662-667).

Der (männliche) Projektmitarbeiter, der das Interview geführt hatte, hatte dieser Textstelle im Kontext des sehr langen Gesamtinterviews keine besondere Bedeutung beigemessen und sie nicht gesondert in der Kategorisierung berücksichtigt. Er hatte lediglich angegeben, dass der Interviewpartner Männer als „lösungsorientierter“ bezeichnete. Insgesamt hatte er einen positiven Eindruck vom Interview, da der Interviewer geschlechtstypische Unterschiede

klar benannte, dabei aber dem anderen Geschlecht ausdrücklich Wertschätzung entgegen brachte (Subkategorie: „Geschlechtervielfalt ist wichtig“).

Eine (weibliche) Projektmitarbeiterin führte eine Zweitkategorisierung des Interviews durch und hatte einen ganz anderen Eindruck. Sie fand die Ausführungen des Interviewpartners zunehmend schwer zu ertragen. An der zitierten Stelle kommentierte sie: **„diskriminierend – frauenverachtend!!!!!!“** *(Fettdruck im Original der Kategorisierung)*.

Die Unterschiede in der Wahrnehmung resultieren zum Einen im Geschlecht der Forschenden – als Frau reagiert die Projektmitarbeiterin anders auf die Aussagen des Interviewpartners zum Thema Frauen als ihr männlicher Kollege. Zum Anderen haben die ProjektmitarbeiterInnen aber auch selbst unterschiedliche Vorstellungen davon, inwieweit geschlechtstypische Unterschiede „normal“ bzw. „angeboren“ sind bzw. inwieweit es wünschenswert ist, diese zu verändern. Auch dies wirkt sich natürlich entscheidend sowohl auf die Interviewführung selbst als auch auf die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse aus.

Die geschilderten Situationen haben durchaus weitergehende Implikationen. Die Frage der „Männlichkeit“ von Kindergartenpädagogen ist sowohl politisch als persönlich von großer Relevanz. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Theorien und Ideologien einerseits, professionellem Selbstbild und darüber hinaus persönlicher Identität andererseits. Die in diesem Abschnitt dargestellten Beispiele zeigen, dass Forschung in diesem Spannungsfeld nicht neutral agieren kann. Die Reflexion in einem heterogenen, geschlechtergemischten Team hat uns an manchen Stellen die Möglichkeit gegeben, eigene Reaktionen und Haltungen zu überprüfen und unterschiedliche Perspektiven in die Ergebnisdarstellung einzubringen. Eine solche Perspektivenvielfalt ist auch für die Rezeption dieser Ergebnisse wünschenswert.

5 Ergebnisse der Teilstudien

5.1 Schüler und Schülerinnen in der Berufsfindungsphase

5.1.1 Methodik, Durchführung und Stichprobe

Befragungen von Schülern in der Berufsfindungsphase zum Thema männeruntypische Berufe gibt es bislang kaum. Eine Ausnahme sind die Befragungen im Rahmen des deutschen Projekts „Neue Wege für Jungs“ (Cremers et al. 2008**)**. Im Rahmen des Forschungsprojekts ele*ment*ar wurde eine Teilstudie durchgeführt, in der Schülerinnen und Schülern vor der Berufswahl zu ihren beruflichen Perspektiven und insbesondere zu ihren Einstellungen zum Thema Männer im Kindergarten befragt wurden. Dazu wurde ein eigener Fragebogen entworfen. Als Grundlage dafür dienten neben einzelnen vorliegenden Untersuchungen theoretische Vorüberlegungen sowie die Ergebnisse von Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern.

Die Fragebogenerhebung mit Schülerinnen und Schülern vor der Berufswahl wurde im Umfeld des 17. November 2008, des ersten Boys‘ Day in Österreich, durchgeführt, um eine inhaltliche Einbettung zu gewährleisten und um die Motivation für Lehrkräfte und Direktor/innen für eine Teilnahme zu erhöhen. Einbezogen wurden Schulen aus Tirol und aus Wien. Bei den ausgewählten Schulen wurden die Direktion und die für die Berufsorientierung verantwortlichen Personen zuerst telefonisch, dann schriftlich kontaktiert und um Mithilfe gebeten.

Die Auswahl der Schulen bzw. Klassen erfolgte mit Hinsicht auf Schulform (Hauptschule vs. Gymnasium) und Region (Stadt vs. Land). An einem Gymnasium war das Interesse an der Studie so groß, dass mehr Klassen als ursprünglich geplant befragt wurden. Nicht berücksichtigt wurden Schulen mit überdurchschnittlich hohem Migrantenanteil, da dies den Untersuchungsrahmen gesprengt hätte. Die ausgewählten Schulen waren bezüglich des Migrantenanteils nicht auffällig.

Tabelle 18: Anzahl der Klassen nach Schultyp und regionalen Merkmalen

Schultyp	**Regionale Merkmale**			
	Land	Stadt	Bundeshauptstadt	Summe
Hauptschule	2	2	2	6
Gymnasium Unterstufe	4	2	2	8
Gymnasium Oberstufe	5	2	2	9
Summe	11	6	6	23

Von insgesamt 512 verteilten Fragebögen konnten 486 Fragebögen ausgewertet werden (95%), 26 Fragebögen wurden wegen offensichtlicher Mängel nicht in der Auswertung berücksichtigt. Acht Fragebögen, bei denen das Geschlecht nicht angegeben war, wurden ebenfalls von der Auswertung ausgenommen. Es verblieben 478 ausgewertete Fragebögen. Es nahmen etwa gleich viele Burschen (49%, N=234) wie Mädchen (51%, N=244) an der Befragung teil. 62,3% der Befragten waren 14 Jahre alt oder jünger, 37,7% waren 15 Jahre alt oder älter. Etwa drei Viertel der Befragten besuchten ein Gymnasium, ein Viertel eine Hauptschule.

Eine Durchsicht der nicht verwertbaren Fragebogen hinsichtlich der Beantwortung der Einstiegsfrage „Männer im Kindergarten – was fällt dir als erstes dazu ein?“ ergab, dass entweder keine Antworten niedergeschrieben wurden oder deutliches Desinteresse am Thema geäußert wurde („nix“, „schwul“, „nix für Männer“ etc.). Diese SchülerInnen stehen Männern als Pädagogen im Kindergarten vermutlich mehrheitlich kritisch bis ausdrücklich ablehnend gegenüber. Auch wenn dieser Anteil gering ist, muss dies bei den nachfolgend dargestellten Auswertungen mit bedacht werden.

5.1.2 Ergebnisse

Assoziationen zu „Männer im Kindergarten“

Die schriftlichen Antworten auf die Einstiegsfrage „Männer im Kindergarten – was fällt dir als erstes dazu ein?“ reichen von neutralen Feststellungen, dass es „nur wenige“ gäbe bis zu sehr positiven („find ich toll“) und sehr negativen Assoziationen („Kindesmisshandlung“). „Männer im Kindergarten“ sind für viele Jugendliche erst einmal „ungewohnt“, werden aber als wichtig für die Kinder gehalten. Manche Befragte halten Männer für eine Tätigkeit in diesem Bereich für nicht geeignet, andere hingegen äußern die Ansicht, dass sie das „genauso gut wie Frauen“ könnten.

Wunschvorstellungen für Berufe

Der Beruf Kindergartenpädagoge/in wird in der Öffentlichkeit im Allgemeinen mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten und geringer Bezahlung, aber auch mit guten Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Verbindung gebracht. Für die überwiegende Mehrheit (etwa 90%) der befragten Burschen als auch der Mädchen sind „Aufstiegsmöglichkeiten“ und „gute Bezahlung“ „wichtig“ oder „sehr wichtig“, allerdings ist dies für Burschen im Vergleich zu Mädchen in höchst signifikanter Weise ($\sigma < 0.001$) häufiger „sehr wichtig“ („Aufstiegsmöglichkeit“ 59,0% zu 40,7% , „gute Bezahlung“ 66,5% zu 47,5%). Höchst signifikante Unterschiede sind auch bei der Vereinbarkeitsfrage festzustellen – allerdings in die andere Richtung: Für weit mehr Mädchen als Burschen (51,5% bzw. 24,6%) ist für den späteren Beruf die Möglichkeit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie „sehr wichtig“. Ebenso höchst signifikante Unterschiede gibt es bei der Frage, ob der spätere Beruf mit Menschen zu tun haben sollte: Für nur 38,0% der Burschen, aber für 56,0% der Mädchen ist dies „sehr wichtig“.

Erfahrungen in der Betreuung von Kindern

Alle Burschen gaben an, schon öfters Kinder betreut zu haben, seien es Geschwister (36,5%), als Babysitter (30,4%), bei Freizeitangeboten (6,5%) oder bei anderen Gelegenheiten (26,6%). Auch nahezu alle Mädchen gaben an schon öfters Kinder betreut zu haben, wobei hier im Wesentlichen wiederum „Babysitter", „bei Neffen" und „bei Cousinen" etc. angegeben wurden.

Interesse für den Beruf des Kindergartenpädagogen

Die Annahme, männliche Jugendliche würden sich generell nicht für pädagogische Arbeitsfelder interessieren, kann durch die Befragung *nicht* bestätigt werden. Mehr als ein Viertel der befragten Burschen (26,3%) sind an Berufen im Bereich Bildung und Erziehung „sehr interessiert" oder „interessiert". Damit liegt das Interesse von Burschen über jenem an Berufen im Pflege- und Gesundheitsbereich (19,4% – Mädchen 47,7%), allerdings deutlich unter jenem für technische und handwerkliche Berufe (57,8% – Mädchen 18,5%). Der Anteil der Burschen, die sich grundsätzlich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessieren, ist etwa halb so groß wie jener der Mädchen (52,3%).

Auch einer Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen stehen viele Burschen positiv gegenüber. Ein nicht unerheblicher Prozentsatz der Burschen kann sich vorstellen, mit Kindern oder Jugendlichen zu arbeiten. Drei von zehn Befragten können sich tendenziell vorstellen, Jugendgruppen zu leiten, jeder zweite Fußballtrainer für Kinder zu sein und jeder dritte als Babysitter zu arbeiten („ja sicher" und „eher ja").

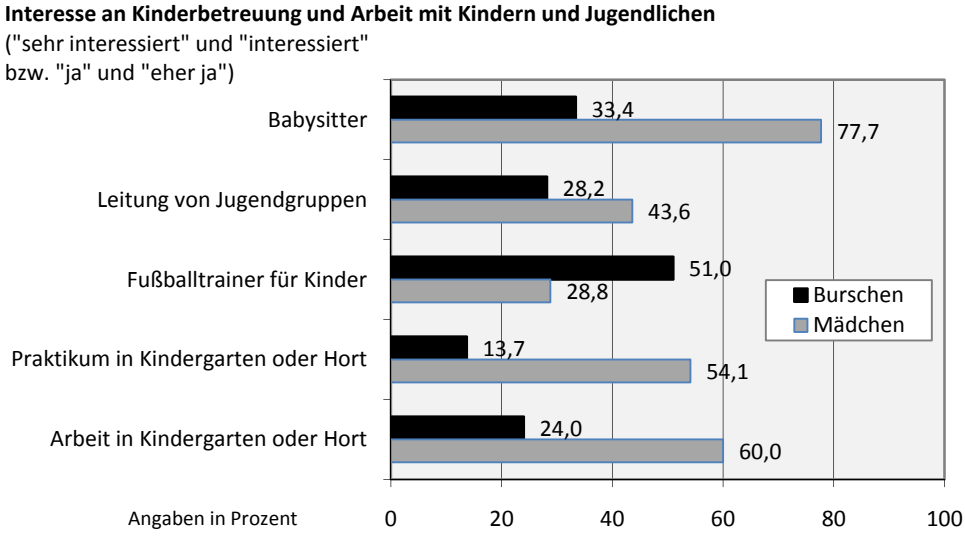


Abbildung 29: Grundsätzliches Interesse an Tätigkeiten mit Kindern nach Geschlecht

Jeder vierte der befragten Burschen kann sich auch vorstellen, in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten, wobei 7,4% der befragten Burschen hier „sicher“ und 17,0% „eher ja“ antworteten. Bei den Mädchen betrug dieser Anteil allerdings drei Fünftel. Jeder dritte Bursche weiß dagegen, dass sie „sicher nicht“ in so einem Bereich arbeiten wollen, was nur jedes zehnte Mädchen angibt.

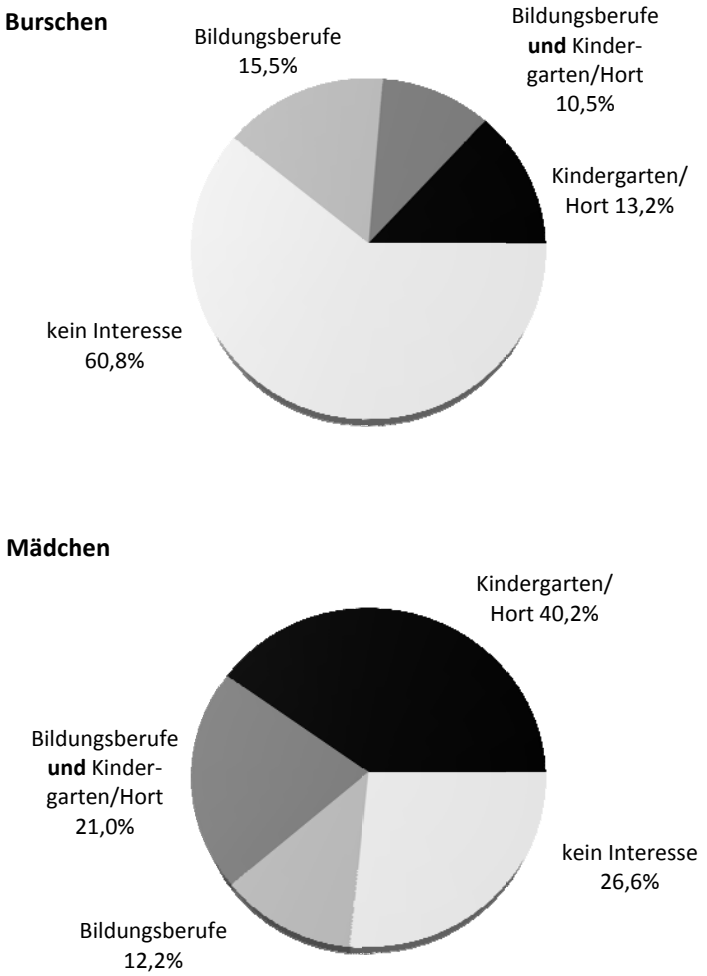


Abbildung 30: Interesse an Bildungs- und Erziehungsberufen sowie an einer Tätigkeit in Kindergarten oder Hort nach Geschlecht

Erhebliche Unterschiede zeigen sich dabei zwischen HauptschülerInnen und GymnasiastInnen. 27,5% der männlichen Gymnasiasten („ja sicher“ und „eher ja“), aber nur 15,3%

der männlichen Hauptschüler können sich eine Tätigkeit in Kindergarten oder Hort vorstellen. Bei den Mädchen sind dies 90,7% der GymnasiastInnen und 63,2% der Hauptschülerinnen. Das Alter (Hauptschule endet mit 14 Jahren) spielt hier keine Rolle.

Fasst man die Fragen nach beruflichen Interessen und nach einer Tätigkeit im Kindergarten oder Hort zusammen, so ergibt sich, dass sich 39,1% der Burschen und 73,4% der Mädchen eine Tätigkeit im pädagogischen Bereich tendenziell vorstellen können.

Dies bedeutet umgekehrt, dass Burschen in der Teilgruppe derjenigen, die sich für pädagogische Bereiche interessieren, immerhin ein Drittel ausmachen – also weit mehr als der Anteil der Männer, die sich später tatsächlich dafür entscheiden. In der Gruppe derer, die sich vorstellen können, in Kindergarten und Hort zu arbeiten, machen Burschen ein gutes Viertel aus. Von zehn grundsätzlich interessierten Jugendlichen sind damit etwa drei männlichen Geschlechts (vgl. Abbildung 31).

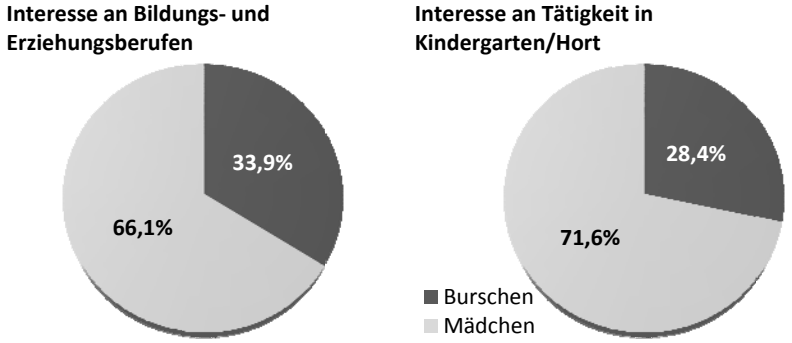


Abbildung 31: Anteil von Burschen und Mädchen an den Teilgruppen der Jugendlichen mit Interesse an einer Tätigkeit in Bildungs- und Erziehungsberufen (links) bzw. an einer Tätigkeit in Kindergarten oder Hort (rechts)

Einstellungen zum Berufsbild Kindergartenpädagogik

Insgesamt ist eine große Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass der Beruf Kindergartenpädagoge/Kindergartenpädagogin ein tendenziell positives Image hat (Burschen 67,1%, Mädchen 80,8%), wobei Mädchen sich hier noch positiver äußern als Burschen ($\sigma < 0.001$). Das Ansehen von KindergartenpädagogInnen in der Gesellschaft wurde von den Befragten auf einer vorgegebenen sechsstufigen Skala (1=hoch, 6=niedrig) niedriger als das Ansehen des LehrerInnenberufs eingeschätzt (Ø 3,4, LehrerIn 3,2), aber höher als der „typische Männerberuf" KFZ-Mechaniker/in (Ø 3,7). Diese positive Bewertung der Kindergartenpädagogin geht allerdings auf die befragten Mädchen zurück, die das Ansehen der Kindergartenpädagogin deutlich positiver einschätzen als das des KFZ-Mechanikers (Ø 3,1 vs. 3,8), während Burschen wenig Unterschiede sehen (Ø 3,7 vs. 3,6).

Während bei den männlichen Schülern zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern dabei kaum Unterschiede auffallen, ist dies bei den weiblichen Schülerinnen anders. Hauptschülerinnen schätzen das Ansehen einer Arbeit mit Kindern deutlich öfters als hoch bzw. sehr hoch ein (81,0%) als weibliche Gymnasiastinnen (48,4%). Die insgesamt positive

Bewertung des Berufes geht damit wesentlich auf die Hauptschüler*innen* zurück, während Burschen allgemein sowie Mädchen mit höherer Schulbildung ihn weniger positiv sehen.

Die Verdienstmöglichkeiten der typischen Männerberufe „KFZ-Mechaniker“ und „Feuerwehrmann“ werden geringfügig schlechter eingestuft als jene von KindergartenpädagogInnen (Mittelwerte 3,6 bzw. 3,8 zu 3,5 für Kindergartenpädagogen), was nach Auskunft des Arbeitsmarkservice Österreich über die Einstiegsgehälter dieser „Männerberufe“ – wohl auch aufgrund des niedrigeren Ausbildungsniveaus – auch der Realität entspricht.

Die Berufsaussichten für KindergartenpädagogInnen werden von mehr als der Hälfte der Burschen und knapp der Hälfte der Mädchen tendenziell als „schlecht“ eingestuft (Burschen 54,7%, Mädchen 45,2%). Die große Mehrheit der Befragten meint jedoch, dass das das Gehalt zu niedrig sei. Burschen stimmen dieser Aussage deutlich öfters zu als Mädchen (74,0% zu 54,5%, $\sigma < 0.001$). Insbesondere bei der Antwortkategorie „stimme sehr zu“ überwiegen die Burschen mit einem fast doppelt so hohen Anteil (31,6% bzw. 16,2%). Hingegen sehen sowohl Burschen als auch Mädchen die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit positiv („stimme zu“, „stimme etwas zu“, Mädchen 84,7% zu 92,1%)

Interessanterweise stimmen drei Viertel der Burschen (73,5%), aber nur zwei Drittel der Mädchen (65,8%) tendenziell der Aussage zu, dass nur die besten Pädagogen kleine Kinder betreuen sollten („stimme zu“, „stimme etwas zu“). Damit meinen die Burschen aber nicht unbedingt sich selbst, denn drei Fünftel der befragten Burschen sind tendenziell der Ansicht, dass Kindergartenpädagoge „nur ein Beruf für Frauen“ sei. Mädchen sind deutlich seltener dieser Ansicht („stimme zu“, stimme etwas zu“, 41,4% vs. 35,3%).

Nichtsdestotrotz finden vier Fünftel der befragten Burschen und Mädchen, dass der Beruf einem „das Gefühl geben würde, etwas Sinnvolles zu machen“ („stimme zu“, stimme etwas zu“), und immerhin zwei Drittel der Burschen (68,4%) finden es spannend Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten (Mädchen 83,9%) (stimme zu, stimme etwas zu“).($\sigma < 0.001$). Allerdings befürchten 74,5% der Burschen und 58,7 der Mädchen, dass „immer mit kleinen Kindern zusammen zu sein (…) furchtbar anstrengend“ sei (stimme zu, stimme etwas zu“). Nur 8,1% der Burschen und 13,6% der Mädchen finden dies überhaupt nicht zutreffend.

Einstellungen zu Partnerschaft und Familie

Burschen haben laut unserer Befragung deutlich traditionellere Vorstellungen zum Zusammenleben von Männern und Frauen und zur Rolle von Vätern und Müttern in der Familie als Mädchen(bei allen Items signifikant, bei machen sehr signifikant). So meinen knapp zwei Drittel der Burschen, aber nur ein gutes Drittel der Mädchen), dass – wenn Kinder da sind – der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen solle($\sigma < 0.001$***). Und ein gutes Drittel der Burschen ist sogar der Meinung, dass ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, kein „richtiger Mann“ sei, was „nur“ ein Fünftel der Mädchen so sieht ($\sigma < 0.001$***).

Andererseits halten gut drei Viertel der befragten Burschen Männer für die Kindererziehung genauso geeignet seien wie Frauen– bei den Frauen sind dies sogar über 90% ($\sigma < 0.001$***). Nicht überraschend daher, dass Burschen wie Mädchen ganz überwiegend meinen, dass Männer als Väter weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen sollten. Die ganz überwiegende Mehrheit der Burschen und Mädchen befürwortet auch eine

partnerschaftliche Teilung von Familien- und Erwerbsarbeit. Dies gilt allerdings nicht für die ersten Lebensjahre von Kindern: Etwa drei Viertel der Burschen und Mädchen ist zumindest tendenziell die Ansicht, dass die Frau die ersten drei Jahre zu Hause bleiben sollte.

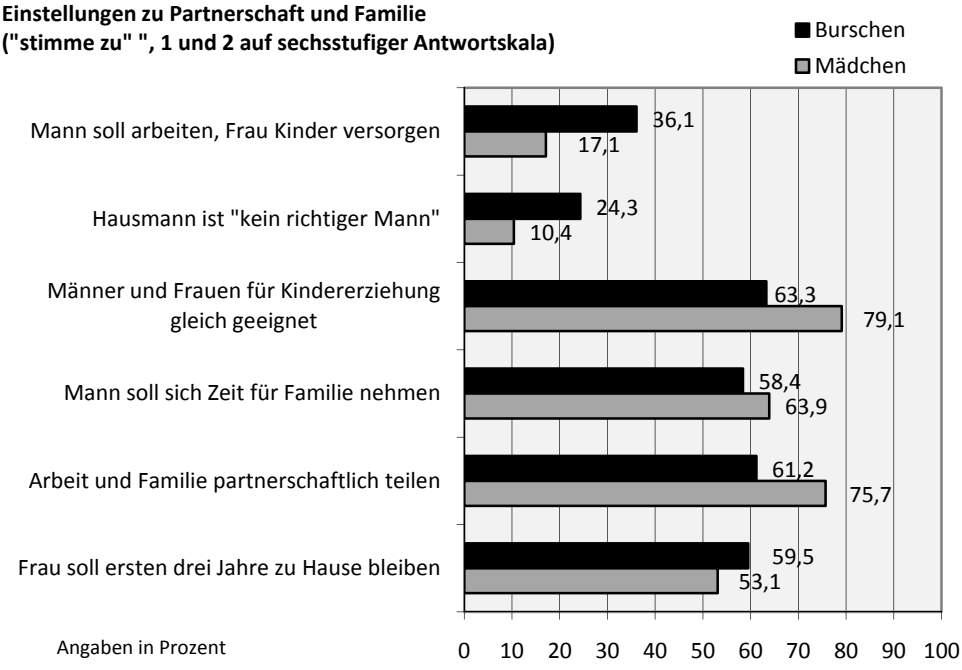


Abbildung 32: Einstellungen zu Partnerschaft und Familie

Männer im Kindergarten

Drei Fünftel der befragten Burschen und sogar vier Fünftel der der Mädchen meinen, dass in den Kindergärten mehr männliche Pädagogen beschäftigt sein sollten (61,3% vs. 79,4%; Geschlechterunterschiede höchst signifikant, $\sigma < 0.001$***).

Als Hauptgründe für den geringen Männeranteil in Kindergärten wird von einer überwiegenden Mehrheit der befragten Jugendlichen angegeben, dass Männer „viele andere Jobmöglichkeiten haben“, „in diesem Beruf oft belächelt werden“, „das Gehalt zu niedrig“ und die Tätigkeit ihnen „zu häuslich“ sei. Auch der Aussage „weil dort nur Frauen arbeiten“ stimmt eine Mehrheit der Befragten zu.

Nur eine Minderheit der Befragten ist dagegen der Ansicht, dass Männer sich grundsätzlich „einfach nicht für kleine Kinder interessieren“ oder „nicht so geeignet für die Arbeit mit Kindern“ seien – wobei immerhin die Hälfte der befragten Burschen diesen Behauptungen doch zustimmt. Ansonsten sind die Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen eher gering.

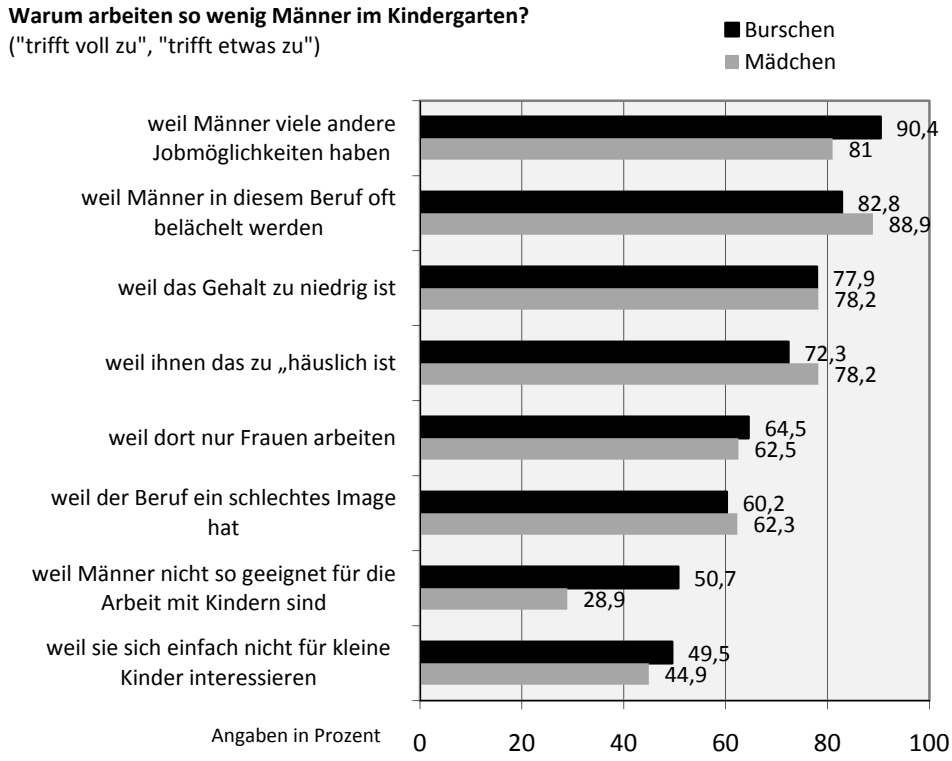


Abbildung 33: Annahmen zum geringen Männeranteil in Kindergärten

Als persönliche Gründe, die gegen eine Arbeit in Kindergarten oder Hort sprechen, werden von einer großen Mehrheit der befragten Burschen das schlechte Gehalt und mangelnde Karrieremöglichkeiten angegeben. Von Mädchen wird dies weit weniger benannt. Der größte Unterschied zwischen Burschen und Mädchen betreffend Barriere für den Beruf Kindergartenpädagoge/in liegt damit in der Gehaltsfrage. Widerstände der Eltern und mangelndes Interesse an (kleinen) Kindern werden nur von einer Minderheit der Burschen genannt. Aber fast jeder Zweite „traut sich die Arbeit nicht zu“, was weniger als ein Drittel der Mädchen angibt.

Bemerkenswert ist weiter, dass „Singen, spielen und basteln“, also Tätigkeiten, mit denen der Kindergarten oft landläufig in erster Linie in Verbindung gebracht wird, für die Hälfte der Burschen (aber nur ein Viertel der Mädchen) uninteressant sind Die Annahme eines „schlechten Images“ ist für doppelt so viele Burschen wie Mädchen ein persönlicher Hinderungsgrund. Für die Hälfte der Burschen ist die schon genannte Überzeugung, dass „dies nur ein Beruf für Frauen“ sei, ein persönlicher Hinderungsgrund.

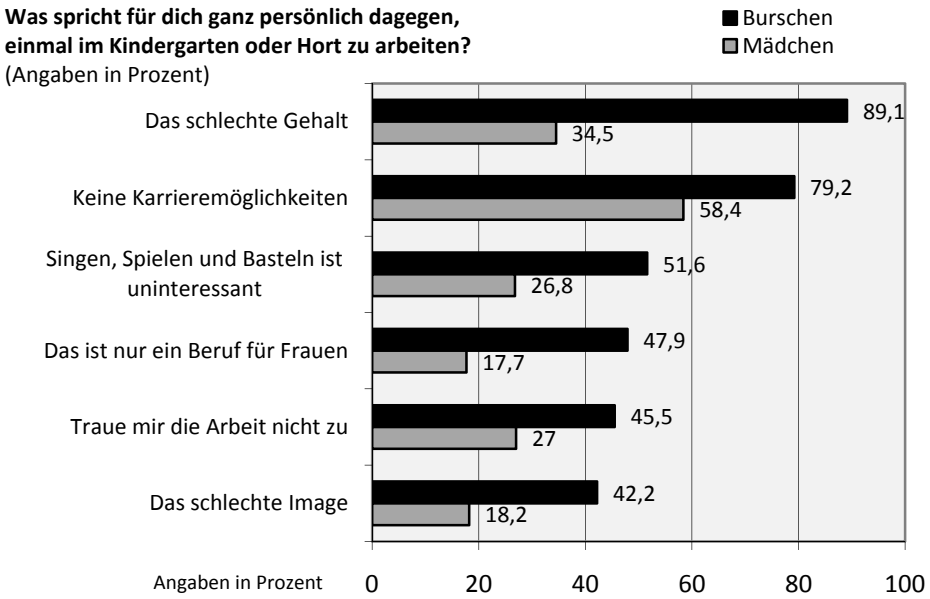


Abbildung 34:Gründe, die gegen eine Arbeit im Kindergarten oder Hort sprechen (1)

Es gibt zudem eine bemerkenswerte Minderheit, die sich grundsätzlich kritisch zu männlichen Pädagogen im Kindergarten äußert – Burschen kritischer als Mädchen. So sind ein Drittel der Burschen der Ansicht, dass Männer im Kindergarten „keine richtigen Männer" seien (trifft zu" und „trifft etwas zu"). Nur jedes fünfte Mädchen stimmt dem zu (drei Fünftel der Mädchen sehen dies „gar nicht" so, zwei Fünftel „eher nicht").

Drei von zehn Burschen halten Männer gar für eine „Gefahr für Kinder", und jeder fünfte Bursche hält männliche Kindergärtner für „ Perverse, die Kinder missbrauchen". Zu bedenken ist an dieser Stelle zudem der Anteil jener Burschen, deren Fragebögen nicht auswertbar waren, die aber abwertende Bemerkungen zum Beruf notiert hatten („nix für Männer", „schwul"). Der Anteil von Mädchen, die solchen Aussagen zustimmen, ist dagegen gering (vgl. Abbildung 35und Abbildung 36 auf der folgenden Seite).

Der Prozentsatz der „Ablehner" ist allerdings in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich und reicht von 14% bis 40%. Hinsichtlich der Unterscheidung Hauptschule und Gymnasium konnten kaum Unterschiede festgestellt werden. Auffallend sind regionale Stadt-Land-Unterschiede, sodass an den Wiener Schulen – Hauptschule wie Gymnasium – der Anteil der „Ablehner" deutlich unterdurchschnittlich ist („nur" 14% der männlichen Hauptschüler und 18% der männlichen Gymnasiasten halten Männer im Kindergarten für „eine Gefahr für Kinder". Im Vergleich der Altersgruppen (bis 14 Jahre, ab 15 Jahre) sind kaum Unterscheide auszumachen.

Auf der anderen Seite gibt es viele Burschen, die sich positiv zu männlichen Pädagogen äußern. Sieben von zehn Burschen halten Männer im Kindergarten für „wichtig für die Kinder. Fast die Hälfte der Burschen halten sie für „richtige Männer, die sich was trauen".

Und zwei Drittel meinen, dass sie „für Frauen attraktiv seien, weil sie zeigen, dass sie mit Kindern umgehen können“. Mädchen stimmen all diesen Aussagen in noch stärkerem Ausmaß zu.

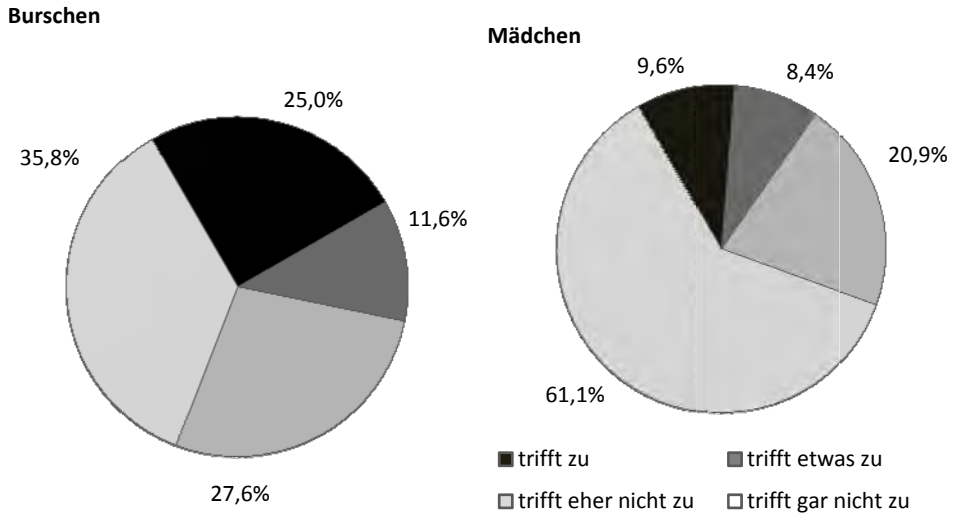


Abbildung 35: „Männer im Kindergarten sind keine „richtigen Männer“

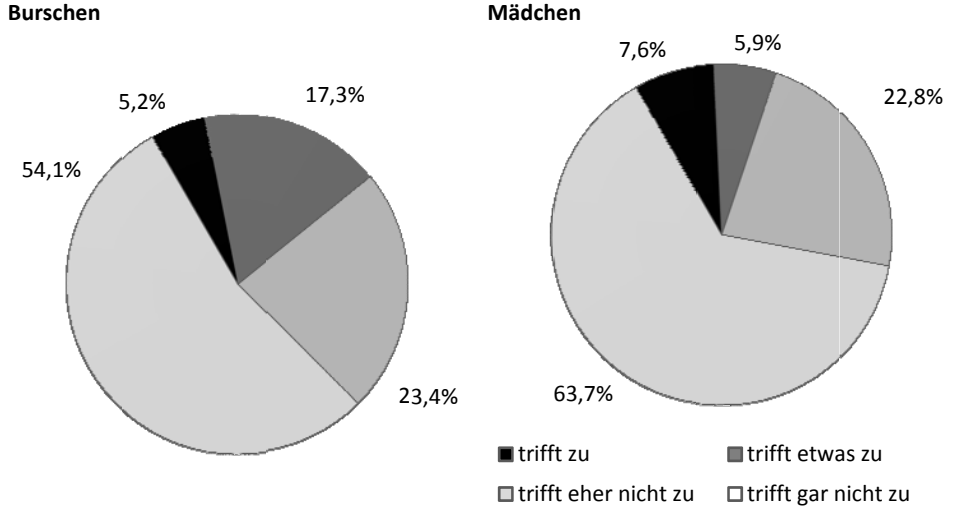


Abbildung 36: „Männer im Kindergarten sind Perverse, die Kinder missbrauchen“

5.1.3 Burschen mit Interesse an Erziehungsberufen

Das Interesse an Erziehungsberufen wurde im Fragebogen mit zwei Fragen erhoben: mit einer nach dem Interesse an „Berufen in Bereich Bildung und Erziehung“ und einer Frage, ob man sich grundsätzlich vorstellen könne, mit Kindern in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten. Jeweils etwa ein Viertel der befragten Burschen gaben an, an Berufen in Bereich Bildung und Erziehung „sehr interessiert“ oder „interessiert“ zu sein“ bzw. konnte sich „sicher“ oder „eher ja“ grundsätzlich vorstellen in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten.

Drei Fünftel jener Befragten, die sich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessieren, gaben nun an, sich „eher nicht“ oder „sicher nicht“ vorstellen zu können, in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten. d.h. zwei Fünftel dieser Burschen interessieren sich „nur“ für Bildungsberufe. Umgekehrt war mehr als die Hälfte der Burschen, die sich vorstellen konnten, in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten, nicht an einem Beruf im Bereich Bildung und Erziehung interessiert. Nur ein Zehntel der befragten Burschen äußerten sich bei beiden Fragen zustimmend, wobei hier eine nur tendenzielle Zustimmung bereits mit einbezogen wurde – bei den befragten Mädchen lag liegt dieser Anteil viermal so hoch.

Es lässt sich zusammenfassen, dass knapp vierzig Prozent der befragten Burschen grundsätzlich an pädagogischen Bereichen interessiert sind (39,1%). Etwa jeder siebte Bursche interessiert sich für pädagogische Berufe, denkt dabei aber nicht an den Kindergarten (15,5%). Etwa jeder achte Bursche kann sich vorstellen, mit Kindern im Kindergarten oder Hort zu arbeiten, ist aber nicht an Bildungs- und Erziehungsberufen interessiert (13,2%). Einer von zehn befragten Burschen kann sich zumindest tendenziell eine professionelle Berufstätigkeit im Kindergarten oder Hort vorstellen (10,5%).

Wer sind diese Burschen? Im Folgenden werden die Aussagen dieser Befragten einer Detailauswertung unterzogen. Da die beiden Gruppen sich nur teilweise überschneiden, werden sie nacheinander dargestellt.

Burschen mit Interesse an Berufen im Bereich Bildung und Erziehung

Im Verhältnis zur Gesamtzahl der befragten Burschen ist der höchste Prozentsatz der interessierten Burschen an einer Hauptschule in Wien zu finden (45,0%), der niedrigste an einem Gymnasium in Tirol (15,7%). Ansonsten liegen die Anteile unabhängig von Schulform und Region zwischen 19% und 37%.

Deutlich über 80% der Burschen, die sich grundsätzlich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessieren, meinen, dass die Arbeit mit kleinen Kindern eine große Herausforderung darstellt (93,2%) und dass die ersten Lebensjahre für die Entwicklung am wichtigsten sind (91,5%) Sie sehen den Beruf als sinnvoll an (89,7%). und finden es spannend, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten (86,4%). Schließlich finden sie auch gut, dass man dort Teilzeit arbeiten kann (84,7%)

Weniger als die Hälfte der Burschen, die sich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessieren, meinen, dass der Beruf des Kindergartenpädagoge ein schlechtes Image habe (30,5%), nur ein Beruf für Frauen sei (47,5%) und die Jobaussichten schlecht

seien (47,5%). Ein deutlich höherer Prozentsatz dagegen meint, dass das Gehalt zu niedrig sei (71,2%).

Die Hälfte (52%) der Burschen, die sich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessieren, weiß allerdings nicht, wo man zum Kindergartenpädagogen ausgebildet wird. Nur jeder fünfte Bursche (18,6%), der sich grundsätzlich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessiert, ist im Rahmen der schulischen Berufsinformation schon einmal auf den Beruf „Kindergartenpädagoge" hingewiesen worden.

Was spricht für Burschen, die sich grundsätzlich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessieren, ganz persönlich dagegen, einmal im Kindergarten oder Hort zu arbeiten? Nur 22% geben an, dass sie sich nicht für kleine Kinder interessieren würden, immerhin 40% trauen sich die Arbeit nicht zu und für ein Drittel ist das „schlechte Image" ein Gegenargument. Deutlich mehr, nämlich zwei Drittel der Burschen (67,2%) führen das „schlechte Gehalt" an und für drei Viertel (74,6%) spricht der Umstand fehlender Karrieremöglichkeiten gegen eine Beschäftigung im Kindergarten. Der Einfluss der Eltern scheint bei den meisten dagegen kein Hinderungsgrund zu sein: Nur 14% gaben an, dass das die Eltern diesen Weg ablehnen würden.

Ein höheres Gehalt würde die Attraktivität des Arbeitsfeldes für die ganz überwiegende Mehrheit der interessierten Burschen steigern („wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde", 82%). Der Beruf würde außerdem attraktiver werden, wenn man „viel Zeit mit den Kindern im Freien verbringen" würde (77,6%), „mehr Platz zum Toben" wäre (67,2%) und es „mehr Bewegung geben" würde (75,4%). Demgegenüber meinen allerdings nur 36,2%, dass der Beruf attraktiver werden würde, wenn es „nicht so brav und ordentlich zugehen würde". Zwei Drittel der Burschen (66,1%) würden sich zumindest einen männlichen Kollegen wünschen. Für drei Viertel würde der Beruf attraktiver werden, wenn „ich auf meine eigene Art mit den Kindern umgehen könnte" (74,1%) und wenn „ich einmal mein eigener Chef" sein könnte (77,6%).

Für sieben von zehn interessierten Burschen wäre eine Ausbildung zum Kindergartenpädagogen interessanter, wenn sie auf Hochschulniveau angeboten werden würde. Dies gilt – nicht überraschend – insbesondere für Burschen an Gymnasien.

Weiter käme eine Ausbildung zum Kindergartenpädagogen für viele Befragte eher in Frage wenn es „ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Burschen" an der Schule gäbe (70,2%). Auch „viele Praxismöglichkeiten" (69,6%) sowie ein „sportlicher Schwerpunkt" (67,9%) würden die Ausbildung attraktiver machen. Einen handwerklich technischen Schwerpunkt wünschen sich nur 40,4%, und einen musischen Schwerpunkt sogar nur 26,8% der an Berufen im Bereich Bildung und Erziehung interessierten Burschen.

Burschen mit grundsätzlichem Interesse an einer Tätigkeit in Kindergarten oder Hort

Im Verhältnis zur Gesamtzahl der befragten Burschen ist der höchste Prozentsatz der interessierten Burschen in einem Gymnasium in Wien zu finden (41,9%), der niedrigste in einer Hauptschule einer Landeshauptstadt (4%). Ansonsten liegen die Anteile unabhängig von der Schulform zwischen 19% und 31%.

Von den am Arbeitsfeld grundsätzlich interessierten Burschen sind73,2% im Rahmen der schulischen Berufsinformation noch nie auf den Beruf Kindergartenpädagoge hingewiesen worden (Mädchen 53,6%) und 46,4% wissen nicht, wo man zum Kindergartenpä-

dagogen ausgebildet wird (Mädchen 35,5%). 57,4% schätzen die Jobaussichten für männliche Kindergartenpädagogen „sehr gut“ oder „gut“ ein.

Was spricht für jene Burschen (und Mädchen), die sich eine Arbeit mit Kindern grundsätzlich vorstellen können, dagegen, tatsächlich in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten? Nur 22% geben an, dass sie sich nicht für kleine Kinder interessieren würden, immerhin 40% trauen sich die Arbeit nicht zu und für ein Drittel ist das „schlechte Image“ ein Gegenargument. Deutlich mehr, nämlich zwei Drittel der Burschen (67,2%) führen das „schlechte Gehalt“ an und für drei Viertel (74,6%) spricht der Umstand fehlender Karrieremöglichkeiten gegen eine Beschäftigung im Kindergarten. Der Einfluss der Eltern scheint bei den meisten dagegen kein Hinderungsgrund zu sein: Nur 14% gaben an, dass das die Eltern diesen Weg ablehnen würden.

Insbesondere „keine Karrieremöglichkeiten“ (72,7%) und „schlechtes Gehalt“ (65,5%) werden als Hinderungsgründe benannt. Mangelndes Interesse an (kleinen) Kindern wird von etwa der Hälfte der interessierten Burschen genannt (51,9%). Und 40% finden als Hinderungsgrund „Singen, spielen und basteln ist uninteressant“. Bedeutend erscheint, dass dies bei dreimal so viel Burschen als Mädchen als Hinderungsgrund gesehen wird. Zugleich gibt fast ein Drittel der Burschen an, dass sie sich die Arbeit nicht so richtig zutrauen würden (29,1%). Nur für jeden fünften interessierten Burschen ist dagegen das Image der Tätigkeit als „nur ein Beruf für Frauen“ hinderlich. Die Eltern der Befragten stünden dieser Berufswahl wohlwollend gegenüber: Nur 5 % der Burschen gaben an „die Eltern würden das nicht wollen“.

Zum Vergleich: Bei den interessierten Mädchen fallen überhaupt nur die Hinderungsgründe „keine Karrieremöglichkeit“ und das „schlechte Gehalt“ ins Gewicht, wobei selbst diese deutlich weniger benannt werden.

Bemerkenswert ist der hohe Anteil von Burschen, die sich grundsätzlich für eine Tätigkeit in Kindergarten oder Hort interessieren, aber gleichzeitig angeben, dass „(kleine) Kinder sie eher *nicht* interessieren“ würden. Dieser Widerspruch lässt sich dahingehend deuten, dass diese Burschen sich offen für vielfältige Berufe sehen und verschiedene Rahmenbedingungen interessant sind, dass sie aber vor der konkreten Arbeit mit Kindern, insbesondere im Kindergarten, zurückschrecken.

Für eine deutliche Mehrheit der an einer Tätigkeit in Kindergarten oder Hort interessierten Burschen wäre der Beruf attraktiver, wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien verbringen würde (85,5%), wenn es mehr Bewegung geben würde (83,6%) und vor allem, wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde (90,7%). Viele würden sich auch wünschen, „später einmal mein eigener Chef sein zu können (81,8%), mehr „Platz zum Toben“ (70,9%), einen männlichen Kollegen zu haben (69,1 %), auf „die eigene Art mit den Kindern umgehen zu können“ (76,4%). Für 61,8% wäre der Beruf attraktiver, wenn es „nicht so brav und ordentlich“ zugehen würde. Eine leichte Mehrheit findet sich für mehr Experimente, eine Werkbank und technische Dinge (56,4%).

Der Vergleich mit den befragten Mädchen zeigt, dass die genannten Bereiche auch sämtlich für eine Steigerung der Attraktivität des Berufs für interessierte Mädchen wichtig wären. Auffallend ist lediglich, dass mehr Burschen als Mädchen die Aspekte „Gehalt, „Karriereoptionen“ und „nicht so brav und ordentlich“ wichtig finden.

Die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen würde für Burschen, die sich für eine Tätigkeit in Kindergarten oder Hort interessieren, attraktiver werden, wenn es einen „sportli-

chen Schwerpunkt“ (81,8%) und „viele Praxismöglichkeiten“ (81,5%) geben würde. Nur eine Minderheit hält einen musischen Schwerpunkt (36,4%) oder einen handwerklich-technischen Schwerpunkt (47,3%) für wünschenswert.

Der Vergleich mit den interessierten Mädchen zeigt, dass sie sportliche und handwerklich-technische Schwerpunkte deutlich seltener „wichtig“ oder „sehr wichtig“ finden. Hingegen finden mehr Mädchen eine musischen und einen künstlerisch-kreativen Schwerpunkt „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“.

Für drei Viertel (75,9%) der Burschen, die sich vorstellen können, im Kindergarten zu arbeiten, wäre eine Ausbildung zum Kindergartenpädagogen interessanter, wenn sie auf Hochschulniveau angeboten werden würde. Dies gilt wiederum – nicht überraschend – insbesondere für Burschen an Gymnasien.

Ambivalente Haltungen zeigen sich bei negativen und positiven Statements zu Männern im Kindergarten. So meinen zwar drei Viertel der Burschen, die sich grundsätzlich für eine Tätigkeit im Kindergarten oder Hort interessieren, dass Männer im Kindergarten „wichtig für die Kinder sind“ (77,8%) oder „richtige Männer (seien), die sich was trauen“ (60,0%), doch stimmt etwa ein Viertel auch stark abwertenden Aussagen zu. So meinen 24,5% dass Männer im Kindergarten „meistens schwul“ wären oder eine Gefahr für Kinder (23,6%). Jeder fünfte bzw. jeder sechste meint, dass dies „Männer (seien), die sonst halt nichts können“ (16,4%), Perverse, die Kinder missbrauchen (18,5%) oder einfach keine „richtigen Männer (14,5%) seien.

Die Bedeutung des Schulklimas

Weiter oben wurde dargestellt, dass in der Schülerschaft sowohl positive als auch sehr negative und abwertende Einstellungen zu Männern im Kindergarten verbreitet sind. Für Burschen, die sich grundsätzlich für eine solche Tätigkeit interessieren, sind die diesbezüglichen Einstellungen ihrer Klassenkameraden von großer Bedeutung. Dabei kann es erhebliche Unterschiede zwischen Schulformen und manchmal einzelnen Klassen geben.

Im Folgenden soll auf die Haltung der männlichen Schüler in den einzelnen Schulen eingegangen werden. Der Anteil der interessierten Burschen wird dabei zwei negativen Aussagen zu Männern im Kindergarten („pervers“, „schwul“) gegenübergestellt. Die folgende Abbildung zeigt, dass es Schulen gibt

- mit einem relativ hohen Anteil sowohl an „Interessierten“ als auch an „Ablehnern“ (Hauptschule ländlich)
- mit einem hohen Anteil an“ Interessierten“ und einem niedrigen Anteil an „Ablehnern“ (Gymnasium Wien)
- mit einem relativ ausgewogenen Verhältnis „Interessierter“ und „Ablehner“ (Landeshauptstadt 1, Hauptschule Wien, Hauptschule ländlich)
- mit einem niedrigen Anteil „Interessierter“ und einem hohem Anteil „Ablehner“ (Gymnasium Bezirkshauptstadt)

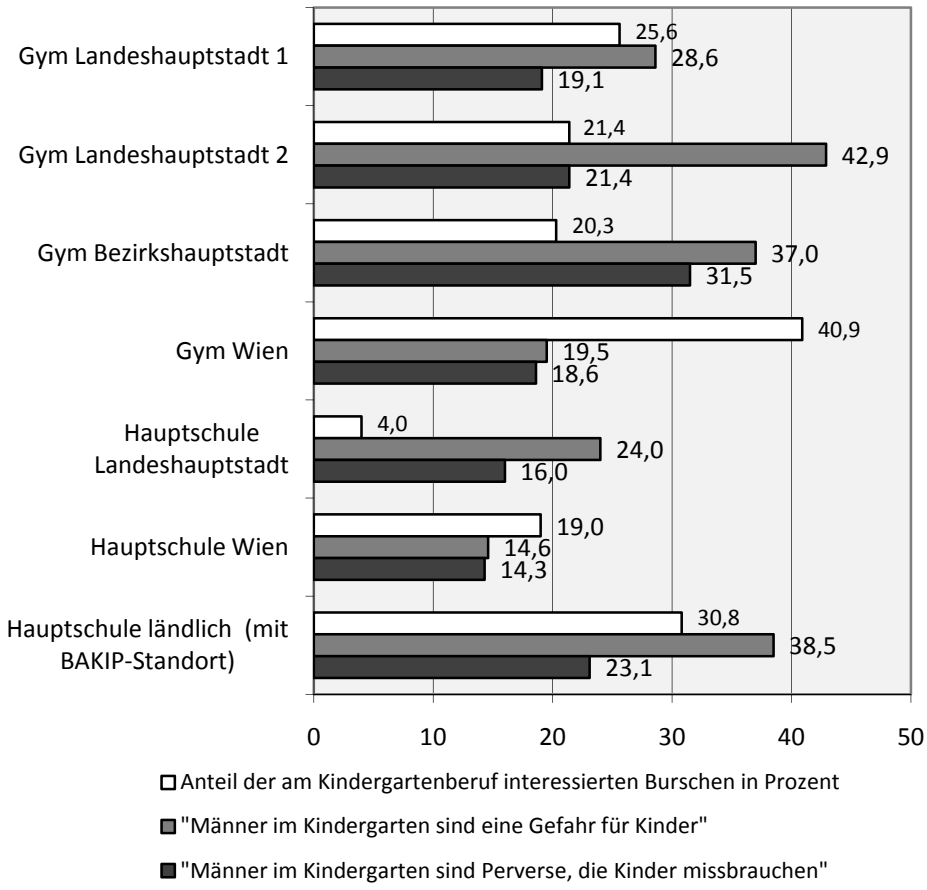


Abbildung 37: Interessierte Burschen sowie abwertende Einstellungen nach Schulen

In der Hauptschule der Bundeshauptstadt sind zwar am wenigsten Interessierte zu finden, aber auch am wenigsten Ablehner. Die Annahme, dass dort, wo die Berufsvorstellungen noch eher traditionell sind, ablehnende Haltungen automatisch einen hohen Stellenwert einnehmen, kann vorerst nicht bestätigt werden. Es scheint so zu sein, dass in manchen Schulen bzw. Klassen eher polarisierende Haltungen vorzufinden sind, in anderen Schulen neutrale Haltungen. Durchweg bleibt jedoch festzuhalten, dass Burschen, die sich für eine Tätigkeit im Kindergarten interessieren, damit rechnen müssen, dass zumindest eine Minderheit ihrer männlichen Mitschüler darauf sehr negativ und abwertend reagieren kann.

Männer im Kindergarten – die moderneren Männer?

Was die Frage der Vereinbarung von Familie und Beruf anbelangt, zeigt ein Vergleich der am Kindergartenberuf interessierten Burschen mit den nicht interessierten Burschen einige

Unterschiede. Am deutlichsten ist, dass interessierte Burschen weit seltener meinen, dass „ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, kein 'richtiger Mann'„ sei. Dieser Aussage stimmen „nur" 21,8% der interessierten Burschen, aber 41,3% der nicht interessierten Burschen tendenziell zu. Weiter sind interessierte Burschen weniger der Ansicht, dass „wenn Kinder da sind, der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen (soll)" (56,4% vs. 65,9% der nicht interessierten Burschen). Der Aussage, dass „Männer für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen" sind, stimmen interessierte Burschen dagegen häufiger zu (85,5% vs. 74,7%). Sie vertreten auch häufiger die Auffassung, dass „Mann und Frau sich Familienarbeit und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen" sollten (92,7% vs. 82,1%). Bemerkenswerterweise sind sie aber etwas häufiger (!) als nicht interessierte Burschen der Ansicht, dass die Mutter in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes zu Hause bleiben sollte (80,0% vs. 74,0%). Kaum Unterschiede gibt es bei der Aussage, dass Väter weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen sollten (87,3% vs. 86,0). Insgesamt scheinen die am Kindergartenberuf interessierten Burschen ein nur geringfügig „moderneres" Bild vom Zusammenleben der Geschlechter zu haben als die Gesamtstichprobe.

5.1.4 Zusammenfassung

Burschen und Mädchen, die sich für pädagogische Arbeit interessieren, unterscheiden sich von denjenigen, die dies nicht tun. Die folgenden Diagramme zeigen im Vergleich,

- welche Gründe sie dafür angegeben, *nicht* in Kindergarten oder Hort arbeiten zu wollen
- was eine Tätigkeit in Kindergarten oder Hort für sie interessanter machen würde, und
- was die Ausbildung bieten müsste, um für sie attraktiver zu sein.

Für die Abbildungen wurden alle Burschen bzw. Mädchen zusammen gefasst, die sich für Berufe im Bereich Bildung und Erziehung interessieren und/oder sich vorstellen können, im Kindergarten oder Hort zu arbeiten. Ihnen wurden diejenigen Mädchen und Burschen gegenübergestellt, die sich beides eher nicht vorstellen können.

Wie die folgende Abbildung zeigt, lässt sich bei vielen Argumenten, die gegen eine Tätigkeit in Kindergarten oder Hort arbeiten, folgende Rangreihung feststellen: Am häufigsten äußern sich Burschen negativ, die grundsätzlich nicht an pädagogischen Bereichen interessiert sind. Interessierte Burschen äußern sich im selben Umfang kritisch wie *nicht* interessierte Mädchen. Bei den grundsätzlich interessierten Mädchen stimmt dagegen nur eine Minderheit Argumenten zu, die gegen eine solche Tätigkeit sprechen könnten. So spricht das geringe Gehalt nur für ein gutes Drittel der befragten Mädchen gegen eine solche Berufsentscheidung, wogegen es von einer deutlichen Mehrheit aller Burschen wie auch der *nicht* interessierten Mädchen als Hinderungsgrund angesehen wird.

Was spricht für dich ganz persönlich dagegen, einmal im Kindergarten oder Hort zu arbeiten?
("trifft voll zu" und "trifft etwas zu", Angaben in Prozent)

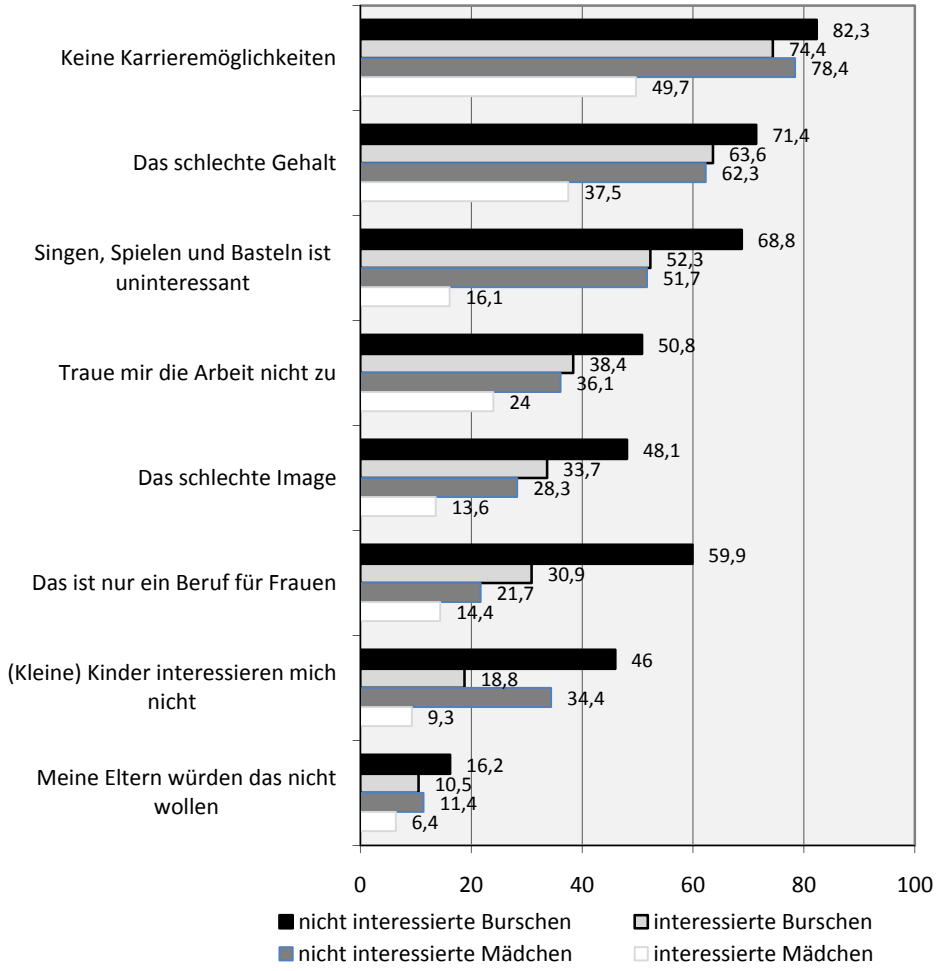


Abbildung 38: Gründe, die gegen eine Tätigkeit in Kindergarten / Hort sprechen (2)

Bei der Frage danach, was den Beruf des Kindergartenpädagogen bzw. der Kindergartenpädagogin für sie interessanter machen würde, gibt es interessanterweise nur wenige Unterschiede zwischen den grundsätzlich interessierten Burschen und Mädchen. Die deutlichste Ausnahme ist die Vorstellung, „später sein eigener Chef sein“ zu können, die von deutlich mehr Burschen als Mädchen als attraktivitätssteigernd angesehen wird – allerdings auch von der Mehrheit der Mädchen, die sich eine Tätigkeit in Kindergarten und Hort *nicht* vorstellen können. Bemerkenswert ist noch, dass „mehr Platz zum Toben“ von den interessierten Frauen deutlich häufiger angegeben wird als von allen (!) anderen Befragtengruppen.

Was würde den Beruf des Kindergartenpädagogen / der Kindergartenpädagogin für Dich attraktiver machen?
("trifft voll zu", Angaben in Prozent)

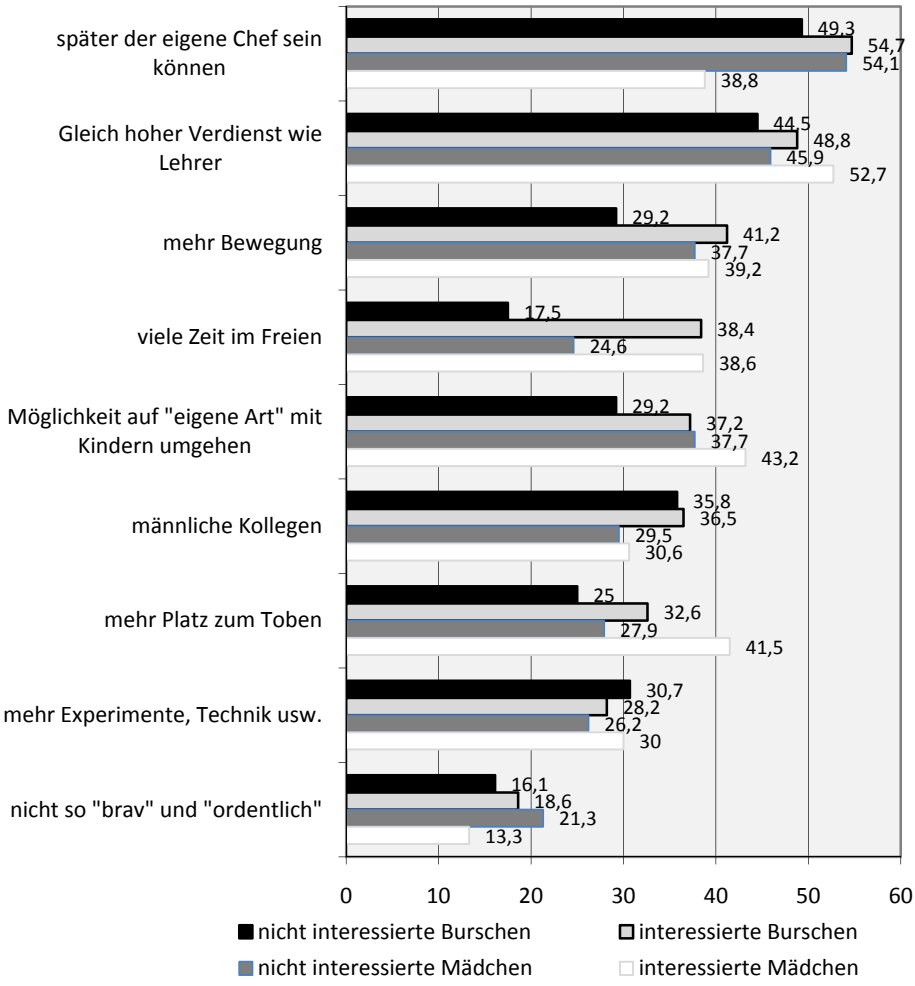


Abbildung 39: Möglichkeiten zur Steigerung der Attraktivität des Arbeitsfeldes

Die Antworten auf die Frage, wie die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen gestaltet sein sollte, um für die Burschen und Mädchen in Frage zu kommen, waren uneinheitlich. Bei manchen Items zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Teilgruppen – so rangiert ein sportlicher Schwerpunkt bei allen Gruppen weit oben auf der Liste. Ein künstlerischer und ein musischer Schwerpunkt sprechen dagegen deutlich mehr Mädchen als Burschen an, und zwar unabhängig davon, ob die Befragten sich überhaupt für den Arbeitsbereich interessieren.

Wie müsste die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen/zur Kindergartenpädagogin sein, damit sie für dich in Frage käme?
("sehr wichtig" und "wichtig", Angaben in Prozent)

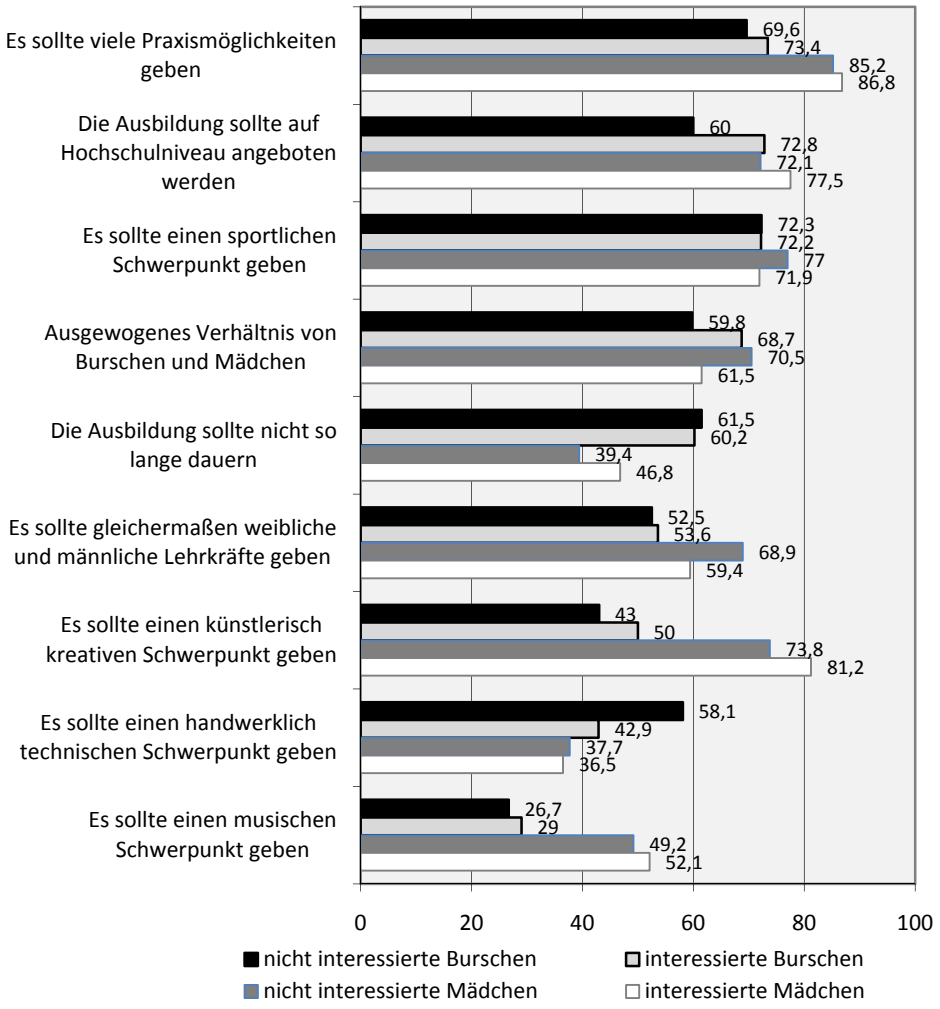


Abbildung 40: Möglichkeiten zur Steigerung der Attraktivität der Ausbildung

Umgekehrt befürworten deutlich mehr Burschen als Mädchen eine kürzere Ausbildung unabhängig davon, ob sie grundsätzlich an der Arbeit mit Kindern interessiert sind. Ein handwerklich-technischer Schwerpunkt wiederum würde insbesondere Burschen ansprechen, die sich zunächst nicht für pädagogische Bereiche interessieren, nicht aber die Burschen, die bereits interessiert sind. Für diese – wie auch für die meisten befragten Mädchen – würde eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau mehr zur Steigerung der Attraktivität beitragen.

Abschließend lassen sich förderliche und hinderliche Haltungen von Burschen zum Beruf des Kindergartenpädagogen zusammenfassen. Positive Aspekte des Berufs sind – aus Sicht der Schüler, aber auch der Schülerinnen:

- das Wissen von der großen Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern
- die Erwartung, mit einer Arbeit im Kindergarten etwas Sinnvolles zu tun
- die Überzeugung, dass der Beruf *kein* schlechtes Image hat, und
- die insgesamt breite Zustimmung zu mehr männlichen Pädagogen in Kindergärten.

Als Hindernisse lassen sich insbesondere folgende Aspekte hervorheben:

- das niedrige Gehalt und mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten
- der Zweifel an der eigenen Männlichkeit und die (vermutlich berechtigte) Befürchtung, für die eigene Berufswahl belächelt zu werden, insbesondere in der Peergroup
- die von einer Minderheit vertretene, aber unterschwellig auch bei Kooperationspartnern verbreitete grundsätzliche Skepsis bezügliche männlicher Pädagogen, die diesen grundsätzlich eine Tendenz zu Pädophilie und sexuellen Übergriffen unterstellt.

5.2 Schüler und Schülerinnen an der BAKIP

5.2.1 Durchführung und Stichprobe

Schüler und Schülerinnen an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik wurden sowohl mittels einer umfassenden Fragebogenerhebung als auch mit vertiefenden Interviews untersucht. Nachfolgend werden zunächst das Vorgehen und die beiden Stichproben dargestellt. Im Anschluss werden die Ergebnisse zusammenfassend präsentiert. Prozentangaben beziehen sich dabei stets auf die Fragebogenerhebung, wenn nicht ausdrücklich anders angegeben.

Fragebogenerhebung

Wie in Kapitel 4.5 dargestellt, orientierte sich der Fragebogen teilweise an der Studie von Blumberger & Watzinger (2000) zu Berufs- und Beschäftigungsverläufen von AbsolventInnen der BAKIP. Weiters wurde der *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (FEE, Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000) mit aufgenommen. Mit der Fragebogenerhebung wurde eine Vollerhebung der männlichen Schüler bzw. Auszubildenden angestrebt.

Daten der Statistik Austria sowie eine telefonische Vorerhebung bei den BAKIP ließen einen Stichprobenumfang von 250 bis 270 männlichen Schülern in der fünfjährigen Ausbildung sowie etwa 15 Schülern am Kolleg erwarten. Dazu sollte eine Vergleichsgruppe von weiblichen Schülerinnen in ähnlicher Größe befragt werden. Um den Aufwand für die Schulen nicht zu groß werden zu lassen, wurde bei der Vergleichsstichprobe der weiblichen Schülerinnen darauf verzichtet, Schülerinnen in *allen* Schulen zu befragen. Stattdessen wurden in ausgewählten Schulen jeweils zwei Klassen (2. und 4. Jahrgang) komplett befragt. Die Auswahl der Schulen orientierte sich an den Kriterien Region (Bundesländer, Stadt-Land), Trägerschaft (öffentlich – kirchlich) und Männeranteil (eher hoch – eher niedrig).

Für die konkrete Durchführung wurde Kontakt zu den DirektorInnen sämtlicher BAKIP aufgenommen, über die Studie informiert und um Mitwirkung gebeten. Die Fragebögen wurden an die Schulen versandt, dort bearbeitet, zur Sicherung der Anonymität in verschlossenen Briefumschlägen abgegeben und gesammelt an das Forschungsprojekt zurückgesandt.

Ausgesandt wurden insgesamt 645 Fragebögen: 285 Fragebögen für Burschen und 360 Fragebögen für Mädchen. Von den insgesamt 658 ausgegebenen Fragebögen kamen 465 zurück (71%), davon 207 Burschen (44,5%) und 258 Mädchen (55,5%). Die Rücklaufquote bei den Burschen betrug somit 72% und bei den Mädchen 71%. Da die Schulen häufig jedoch mehr Fragebögen erhielten als sie tatsächlich männliche Schüler bzw. Schülerinnen in den ausgewählten Klassen hatten, ist die Rücklaufquote höher einzuschätzen.

Zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung hatten zwei Schulen keine männlichen Schüler (BAKIP Zams und BAKIP Liezen). Von zwei weiteren BAKIPs kamen keine Fragebögen zurück. Ansonsten entsprachen die Rücklaufquoten der tatsächlichen Verteilung der

Schüler nach Bundesländern; die meisten befragten männlichen Schüler stammten aus Wien und der Steiermark.

Das Durchschnittsalter der befragten Burschen lag bei 17,1 Jahren, das der Mädchen bei 16,8 Jahren. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler war 14 bis 16 Jahre alt, etwas weniger als die Hälfte zwischen 17 und 21 Jahren. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten 25% Burschen die erste, 31,4% die zweite, 13,2% die dritte, 20,1% die vierte und 10,3% die fünfte Klasse. Bei den Mädchen wurde nur die zweite und vierte Schulstufe untersucht, wobei 53% die zweite und 47% die vierte Klasse besuchten. Trotz der unterschiedlichen Streuung sind die Geschlechter bezüglich der Altersverteilung in etwa vergleichbar (vgl. Abbildung 41 weiter unten).

Ein Blick auf die von den SchülerInnen angegebene Muttersprache zeigt, dass rund 97% der Burschen und Mädchen Deutsch als Muttersprache haben. Lediglich 0,5% gaben Serbokroatisch, überhaupt keine Befragten Türkisch als Muttersprache an. In der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen sind also SchülerInnen mit Migrationshintergrund extrem selten anzutreffen.

Vertiefende Interviews

Vertiefend wurden 21 Interviews mit BAKIP- Schülern und –Schülerinnen in ganz Österreich durchgeführt. Der Schwerpunkt wurde dabei auf die fünfjährige Schulausbildung (BAKIP) gelegt, die von der Mehrzahl der späteren pädagogischen Fachkräfte durchlaufen wird. Befragt wurden SchülerInnen mit männlichen Mitschülern. Die InterviewpartnerInnen wurden überwiegend von den Schulen, in der Regel den Schulleitungen, vorgeschlagen, die Auswahl war daher also nicht zufällig. Es könnte vermutet werden, dass besonders kritische Schüler eher nicht vorgeschlagen wurden. Die Interviews mit SchülerInnen wurden ganz überwiegend von einer weiblichen Projektmitarbeiterin durchgeführt, die selbst die BAKIP absolviert hatte. Drei der Interviews wurden von männlichen Mitarbeitern des Forschungsprojekts durchgeführt.

Befragt wurden insgesamt elf Burschen und sechs Mädchen, die die fünfjährige BAKIP durchliefen, sowie jeweils zwei Kolleg-Schüler und –Schülerinnen. Das Alter der Befragten lag im Mittel bei 21 Jahren, wobei die befragten Schülerinnen mit 23,3 Jahren im Durchschnitt etwas älter waren als die befragten Schüler mit 19,7 Jahren. Zwei Drittel der Befragten waren 16 bis 19 Jahre alt, die meisten 17 oder 18 Jahre alt. Die übrigen Befragten verteilten sich auf eine Altersspanne von 20 bis 44 Jahren. Der Altersdurchschnitt lag damit insgesamt deutlich über dem Alter durchschnittlicher BAKIP-SchülerInnen und damit auch dem Altersspektrum der Fragebogenerhebung.

Befragt wurden Schüler aus allen Bundesländern, in den meisten Ländern zwei SchülerInnen je Bundesland. In der Steiermark und in Niederösterreich wurden je vier, in Salzburg drei, im Burgenland und in Kärnten nur je ein Schüler befragt. Das Bundesland Wien, das mit fünf Bundesanstalten einen großen Teil der Gesamtzahl aller BAKIP SchülerInnen stellt, war damit etwas unterrepräsentiert. 57,1% der Befragten besuchten eine staatliche, 42,9% eine katholische Schule. Kirchliche Einrichtungen, die in Österreich ein gutes Drittel der Ausbildungseinrichtungen stellen, waren damit geringfügig überrepräsentiert.

Darüber hinaus wurden zwei Tätige befragt, die zum Befragungszeitpunkt die Ausbildung berufsbegleitend als Externisten an einer BAKIP in Wien bzw. in Kärnten machten. Die Antworten dieser Befragten werden in Kapitel 5.4.4 berücksichtigt.

Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht über das Alter der Befragten in der Fragebogenerhebung und in den vertiefenden Interviews. Im Folgenden wird der Einfachheit halber durchweg von „Burschen“ und „Mädchen“ gesprochen, Männer und Frauen sind damit eingeschlossen.

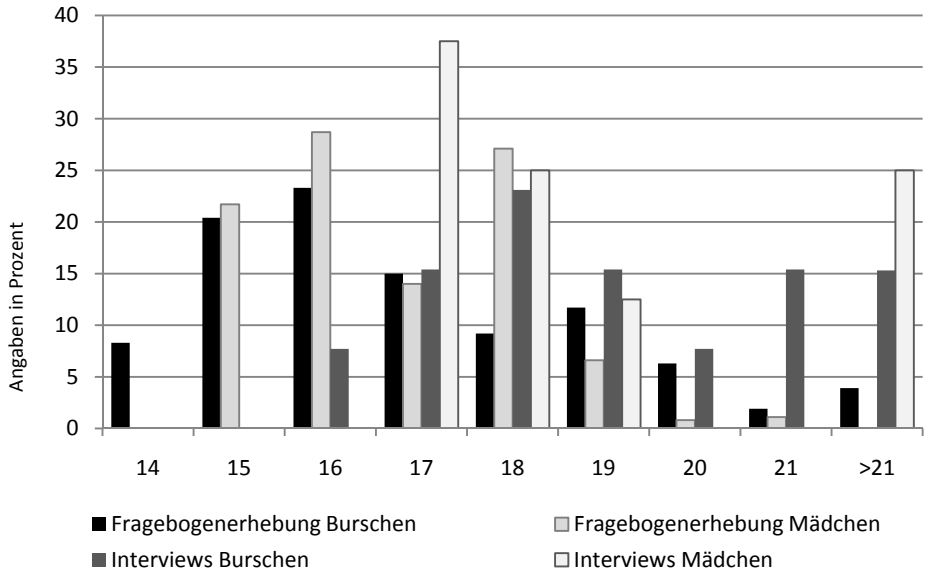


Abbildung 41: Stichproben der BAKIP-SchülerInnen

5.2.2 Lebensgeschichte

Welche persönlichen Lebenserfahrungen führen Burschen dazu, eine Ausbildung an der BAKIP zu absolvieren? Was kennzeichnet ihre Biografien, und unterscheiden sich diese von denen der weiblichen Schülerinnen? Und welche Einstellungen haben sie zu Erziehung und Familie? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden den Schülerinnen und Schülern Fragen zur Herkunftsfamilie, zu den familiären Beziehungen, zu Bezugspersonen außerhalb der Familie und zu einschneidenden und lebensverändernden Ereignissen gestellt. Abgesehen von den demografischen Daten sowie dem bereits genannten FEE wurden Fragen in diesem Themenbereich überwiegend in den vertiefenden Interviews gestellt, wobei berücksichtigt werden musste, dass die meisten Befragten noch im Jugendalter waren. Etwa drei Viertel der befragten Burschen und zwei Drittel der befragten Mädchen wohnten zum Befragungszeitpunkt noch bei ihren Eltern. Interessanterweise wohnten weit mehr Mädchen (7,8%) als Burschen (2,0%) in einem – häufig der Schule angeschlossenen – Internat.

Die Herkunftsfamilie

Die Angaben zur Herkunftsfamilie der Befragten ergeben zunächst wenig Auffälligkeiten. Drei Viertel der in der Fragebogenerhebung befragten Burschen und Mädchen sind mit beiden Eltern aufgewachsen. Die meisten Schülerinnen und Schüler wohnten auch zum Befragungszeitpunkt noch bei beiden Eltern. Viele Burschen und Mädchen berichten von einem harmonischen Familienleben: „…alles in allem ein sehr intaktes Familienumfeld, wir hatten auch Großeltern, Tanten, Onkel, Opas und Omas“ (BS05: 630-631).

Dass hinter Bildern einer „heilen Familienwelt“ Ambivalenzen und Widersprüche verborgen sein können zeigt ein Bursche wie folgt auf: „Auch sehr schwierig, weil sie (die Eltern, Anm. d. A.) sich kaum sehen eben, (…) also ich würde sie (die Beziehung, Anmerkung d. A.) als oberflächlich beschreiben“ (BS05: 699-701).

Etwa ein Viertel der Schüler und Schülerinnen waren von einer Trennung der Eltern betroffen. Dies liegt in etwa im österreichischen Durchschnitt, der mit 20 bis 25 Prozent angegeben wird (Statistik Austria 2011; Holz-Daehrenstedt 2009).Nicht nur Trennung und Scheidung, sondern auch Beziehungsprobleme der Eltern wurden von manchen Befragten als erhebliche Belastung erlebt. So berichtet ein Schüler im Interview: „Das war gleichzeitig wie meine Mama schwanger war, hat der Papa sie halt betrogen und meine Schwester ist halt gestorben und die Halbschwester hat es geschafft“ (BS22: 517-518). Dieses Erlebnis führte dazu, dass der Schüler sich am Anfang in der Praxis schwerer getan hat, da er immer wieder an seine verstorbene Schwester erinnert wurde.

Burschen wie Mädchen berichten zudem von Krankheiten und Todesfällen in der Familie, die sie als einschneidend und lebensverändernd erlebten. Vier der acht befragten Mädchen hatten bereits ihren Vater verloren. Weiters wurden Verlust des elterlichen Arbeitsplatzes sowie häufige Wohnortwechsel als belastend genannt.

Die meisten Befragten berichten aus ihrer Kindheit von einer traditionellen Rollenaufteilung von Mutter und Vater. Typisch sind Sätze wie diese: „Ja, die (Mutter) war daheim, bis wir beide im Kindergarten waren“ (BS05: 712). Zum Befragungszeitpunkt arbeitete der größte Teil der Mütter aber (wieder) auch außer Haus. In den Aussagen der Befragten wird damit ein breites Spektrum von traditionellen und modernisierten Rollenverteilungen sichtbar, wobei die Rolle des Vaters in Erziehung und Haushalt bestenfalls als ergänzend beschrieben wird: „Ja. Er (Vater) hilft aber auch mit“ (BS02: 541). Lediglich ein Schüler fällt aus dem Bild: „…mein Vater war der (…) erste bekannte Hausmann in Österreich in dem Sinn“ (BS18: 415-417). Eine Schülerin weist jedoch darauf hin, dass veränderte Arbeitsbedingungen – wie Arbeitsplatzverlust des Vaters –traditionelle Rollenverteilungen ins Wanken bringen können.

Ein Blick auf die Berufe der Eltern zeigt, dass bei 10,1% der Burschen der Vater und bei 21,7% die Mutter im Bereich „Bildung-Soziales-Gesundheit“, wie zum Beispiel LehrerIn, MasseurIn, SozialarbeiterIn, Arzt/Ärztin arbeiten. Im Kindergarten arbeiteten jedoch nur 3,8% der Mütter. Nur ein einziger von über 200 befragten Burschen berichtete, dass sein Vater im Kindergarten arbeite, wogegen dies 8,1% der befragten Mädchen von ihren Müttern berichteten. Auch in den vertiefenden Interviews ist festzustellen, dass mehr Mütter als Väter im sozialen Bereich arbeiten.

11,0% Prozent der befragten Burschen sind als Einzelkinder aufgewachsen. 42,0% hatten entweder einen Bruder oder einen Schwester, 26,0% zwei Geschwister und 21,0% drei

oder mehr Geschwister. Bei den befragten Mädchen lag der Anteil der Einzelkinder mit 4,8% noch deutlich niedriger. Insgesamt wurden sowohl von den männlichen als auch den weiblichen Befragten mehr Brüder als Schwestern genannt.

In den qualitativen Interviews vertiefend berichten einige Schüler sowohl über ein sehr nahes Verhältnis zu den Geschwistern als auch von sehr distanzierten Verhältnissen, vor allem wenn es sich um Halbgeschwister handelt. Da die Befragten auf Grund des Besuchs der BAKIP gerade im zwischenmenschlichen Bereich sensibilisiert werden, werden Geschwister manchmal kritischer gesehen: „Er (…) sitzt den ganzen Tag vor dem Computer, steht spät auf, geht spät schlafen, das ist nicht mein Alltag (…) und den anderen muss er nicht helfen und damit kann ich absolut nicht, weil gerade in der Schule lernen wir, wir müssen sowohl geben als auch nehmen“ (BS05: 725-727). Viele Mädchen beschreiben sich selbst als große Schwestern, die für kleinere Geschwisterkinder Verantwortung übernahmen, oder aber als kleine Schwestern, die sich an die Regeln der Älteren zu halten hatten.

Die Berufswahl der Geschwister zeigt ein buntes Bild der unterschiedlichsten Arbeitsfelder. Keiner der Befragten gab an, dass Geschwister im Kindergarten arbeiten. Lediglich ein Schüler meint im Scherz: „Und dann war halt, dass er (der Bruder) gesagt hat, jetzt werden wir beide Gärtner. Er wird Landschaftsgärtner und ich werde Kindergärtner“ (BS03: 610-611).

Beziehung zu den Eltern

Mutter-Sohn-Beziehung

Ihre Beziehung zur Mutter in der Kindheit schildern viele interviewten Burschen äußerst positiv. Die Mutter wird vor dem Hintergrund der traditionellen familiären Rollenaufteilung von fast allen Befragten als primäre Bezugsperson benannt. Die Beschreibung der Beziehung als „super“ (BS03: 553) ist dabei häufig zu finden. In der aktuellen Lebenssituation wird die Beziehung von Burschen zu Müttern auch noch positiv, aber distanzierter – oft wegen örtlicher Trennung – und schwieriger erlebt. „Ja auch sehr gut, bin jetzt vor kurzem ausgezogen und komme besuchsweise zum Essen vorbei, also das passt auch sehr gut“ (BS09: 478-479). Die Schwierigkeiten im Verhältnis zur Mutter ergeben sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund der pädagogischen Ausbildung: „Ja man lernt halt mehr zu hinterfragen, am Anfang idealisiert man eher, und dann mit der Zeit kann man halt sagen, das macht sie gut, das macht sie weniger gut“ (BS14: 406-407).

Die befragten Mädchen schildern die Mutter-Tochter Beziehung in der Kindheit ausnahmslos als sehr gut bis gut. „In der Kindheit war es sehr gut, also meine Mama war immer mehr oder weniger ein Vorbild für mich und war immer für uns da, also bei Fragen und sonstigem“ (BS06: 184-185). In der aktuellen Lebenssituation wird die Beziehung ambivalent beschrieben, und das Durchsetzen der eigenen Meinung führt nicht selten zu Auseinandersetzungen. „Das Verhältnis hat sich halt jetzt eher verschlechtert. (…) Also eher dadurch, dass ich mich halt mehr sagen trau und halt meine eigene Meinung bilde und das gefällt ihr halt nicht so gut. Da gibt es halt öfters Reibereien“ (BS06: 185-190).

Vater-Sohn-Beziehung

Auch zur Beziehung zum Vater in der Kindheit äußern sich viele Befragten positiv. Sie beschreiben die Beziehung allerdings als distanzierter, oft auf Grund der Arbeitstätigkeit des Vaters außer Haus: „… begrenzter Kontakt, da er immer in der Arbeit war, aber wenn er da war, eigentlich auch immer sehr gut“ (BS09: 482-483). In manchen Fällen war der Kontakt zum Vater so gering, dass kaum Beziehung entstehen konnte: „Zu meinem Vater war`s eigentlich eher weniger gut, also hatte ich eigentlich wenig Kontakt einfach nur (…) eigentlich immer nur gearbeitet hat“ (GP01: 317-318, 321).

In der aktuellen Lebenssituation hat sich das Verhältnis der Burschen zu ihren Vätern häufig verschlechtert, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Reflexion in der pädagogischen Ausbildung. In Einzelfällen wird jedoch auch von positiven Wendungen berichtet: „Jetzt ist es auch besser denn je. (…) Weil er jetzt in Altersteilzeit gegangen ist, also mehr Zeit hat und ich ihn auch aktiver sehe“ (BS09: 486, 489-490).

Die Beziehungen von Vätern und Töchtern stellen sich ähnlich dar. Das Verhältnis in der Kindheit wird von der Mehrheit der befragten Mädchen als relativ gut, manchmal distanziert beschrieben. Nur in Einzelfällen werden massive Probleme und Belastungen aus der Vater-Tochter-Beziehung berichtet. Während etliche Burschen in der aktuellen Lebenssituation von einer Verschlechterung der Beziehung zum Vater berichten, erzählen die befragten Mädchen häufig von einer Verbesserung. „Jetzt halt reden wir über verschiedene Themen, auch über Technik und halt ja, eigentlich eh über alles (…) mit ihm kann man halt sehr gut diskutieren auch, was mit meiner Mutter eher nicht geht“ (BS 06: 195-197).

Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)

Der standardisierte *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000)umfasst drei jeweils getrennt für die Mutter und den Vater zu beantwortenden Skalen: *Ablehnung und Strafe*, *Emotionale Wärme* sowie *Kontrolle und Überbehütung*. Die Ergebnisse wurden mittels Normtabellen aus den Antworten auf jeweils acht Items pro Skala bestimmt. Wenn Befragte nicht alle Items einer Skala beantworten, wurden ihre Angaben bei der jeweiligen Skala nicht berücksichtigt. Der Anteil der auswertbaren Fragebögen lag zwischen 88,5% und 93,5% der Gesamtstichprobe. Für die weiteren Berechnungen wurde die Normtabelle der Gesamtstichprobe verwendet (Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000, S. 111); nachfolgend angegeben werden die durchschnittlichen T-Werte (Mittelwert T = 50; zur Bedeutung der FEE-Normwerte vgl. S. 128 im Methodikteil, Kapitel 4.5.2).

Bei der Skala *Ablehnung und Strafe* ergibt sich für die Befragten sowohl für die Mutter als auch für den Vater ein im Vergleich zur Normstichprobe etwas niedriger Durchschnittswert (Vater: T = 45,4, Mutter: T = 46,3). Die Erziehung der Mehrheit der Befragten war damit ihrer Erinnerung nach nicht durch (übermäßige) Strenge, Kritik, Zurückweisung und Ablehnung geprägt.

Die Burschen liegen tendenziell näher am Durchschnittswert als die Mädchen (Vater: T = 47,3 vs. T = 44,0; Mutter: T = 47,5 vs. 45,4). Die durchschnittlichen Angaben von Burschen und Mädchen unterscheiden sich beim Vater höchst signifikant ($\sigma < 0.001$***), bei der der Mutter hoch signifikant ($\sigma = 0.002$***).

Bei der Skala *Emotionale Wärme* ergeben sich dagegen ganz deutlich überdurchschnittliche Werte. Mit Durchschnittswerten von T = 64,5 für den Vater und T = 65,4 für die Mutter gaben die Befragten weit mehr als der Durchschnitt der Vergleichsstichprobe an, dass ihre Erziehung durch liebevolle Zuwendung, Wärme, Unterstützung und Trost charakterisiert gewesen sei. Dies gilt insbesondere für die befragten Mädchen, die hier herausragend hohe Durchschnittswerte erreichen (Vater: T = 66,8; Mutter: T = 67,3). Aber auch die Angaben der Burschen sind deutlich überdurchschnittlich (Vater: T =61,4; Mutter: T = 62,8). Die durchschnittlichen Angaben von Burschen und Mädchen unterscheiden sich sowohl beim Vater als auch bei der Mutter höchst signifikant ($\sigma < 0.001$***).

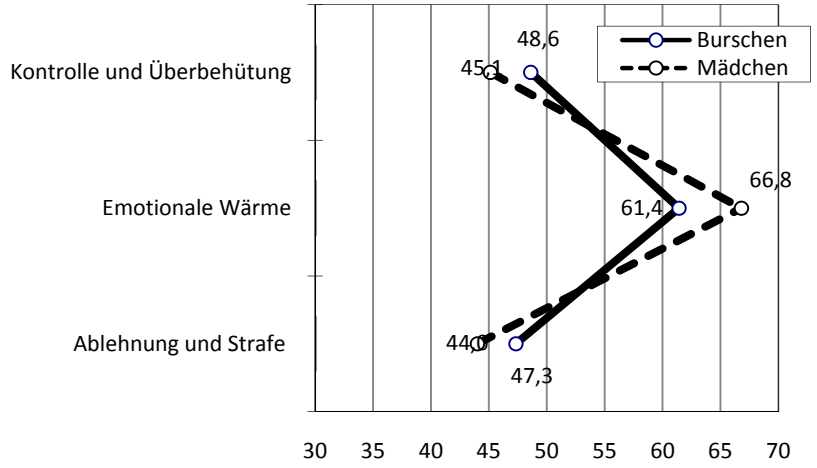
Bei der Skala *Kontrolle und Überbehütung* liegen die Durchschnittswerte der Befragten insgesamt wieder geringfügig unter dem Durchschnitt der Normstichprobe. Die Befragten erlebten ihre Erziehung im Rückblick damit nicht als von übermäßiger Kontrolle und/oder übermäßiger Fürsorglichkeit und Einmischung geprägt. Die Differenzierung nach Geschlecht zeigt, dass dies für die Mädchen besonders ausgeprägt gilt (Vater: M = 45,1; Mutter: M = 46,0), wogegen die Werte der Burschen sehr nahe am Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegen (Vater: M = 48,6; Mutter: M = 49,8). Die durchschnittlichen Angaben von Burschen und Mädchen unterscheiden sich sowohl beim Vater als auch bei der Mutter höchst signifikant ($\sigma < 0.001$***).

Insgesamt zeichnen diese Ergebnisse ein positives Bild der Befragten. Hohe Werte auf den Skalen *Ablehnung und Strafe* sowie *Kontrolle und Überbehütung* sind mit einem negativen Selbstkonzept, Beeinträchtigungen des aktuellen Wohlbefindens und mit interpersonalen und partnerbezogenen Problemen verbunden (Schumacher et al., 2000, S. 75ff.). Hohe Werte auf der Skala *Emotionale Wärme* sind dagegen mit einem stabilen Selbstkonzept, wenig interpersonalen Problemen und einer vergleichsweise hohen Lebenszufriedenheit assoziiert (ebenda). Bemerkenswert sind die großen Geschlechtsunterschiede insbesondere in Bezug auf *Emotionale Wärme*, die von den befragten Mädchen in sehr hohem Maße berichtet wird.

Anzumerken ist, dass auch in der Normstichprobe gewisse Unterschiede zwischen den befragten Frauen und Männern sowie zwischen unterschiedlichen Altersgruppen auffielen. Die in der vorliegenden Untersuchung gefundenen Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen sind jedoch insbesondere bei der erlebten *Emotionalen Wärme* deutlich größer als in der Normstichprobe[11].

11 Daher stellt das Verfahren auch getrennte Normtabellen für beide Geschlechter und verschiedene Altersgruppen bereit, die allerdings in der vorliegenden Auswertung nicht berücksichtigt wurden, da sich keine wesentlich anderen Aussagen ergeben hätten.

Vater (durchschnittliche T-Werte)



Mutter (durchschnittliche T-Werte)

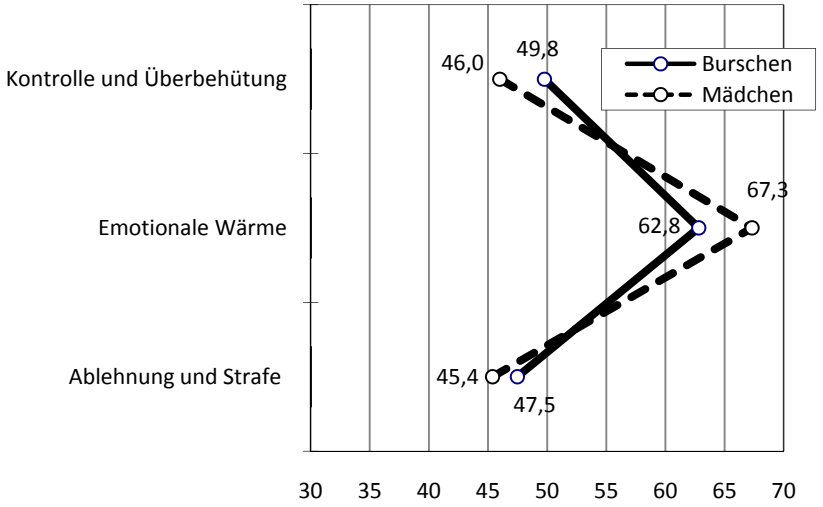


Abbildung 42: Ergebnisse des FEE (oben: Vater, unten: Mutter; durchschnittliche T-Werte)

Heutige Sicht auf die eigene Kindheit und Erziehung

Insgesamt gibt die überwiegende Mehrheit der Befragten an, „alles in allem eine gute Kindheit“ gehabt zu haben. 72,4% der Burschen stimmen dieser Aussage „voll“ zu, 22,7% zumindest „eher“. Bei den befragten Mädchen ist die Zustimmung noch höher (81,7% und 15,8%).

Allerdings möchte ein erheblicher Teil der befragten Burschen mit eigenen Kindern „ganz anders umgehen“ als die eigenen Eltern, insbesondere der Vater. Der Aussage „Ich möchte mit meinen Kindern ganz anders umgehen“ stimmen 37,0% der Burschen „voll“ bzw. „etwas“ hinsichtlich des Vaters, 23,3% hinsichtlich der Mutter zu. Bei den befragten Mädchen ist dieser Anteil mit 19,8% bzw. 9,5% erheblich niedriger.

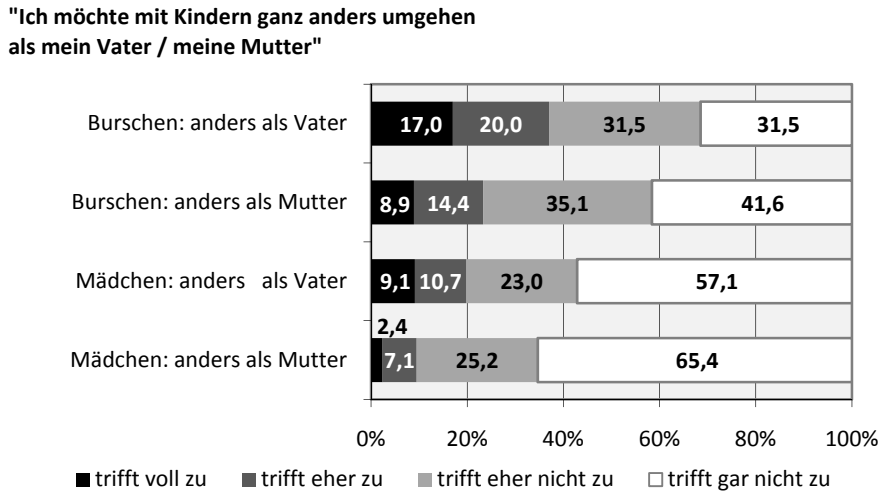


Abbildung 43: Heutige Erziehungsvorstellungen im Vergleich mit der eig. Kindheit

Zu erwähnen ist hierbei, dass die Antworten für Vater und Mutter höchst signifikant miteinander korrelieren (r=.691***, Spearman-Rho), so dass angenommen werden kann, dass in erster Linie das familiäre Erziehungsverhalten und weniger der spezifische Erziehungsstil von Vater und Mutter im Einzelfall bewertet wurde. Die kritischere Haltung zum väterlichen Erziehungsstil entspricht der generellen kritischeren Bewertung des väterlichen Verhaltens, die auch im FEE zum Ausdruck kommt.

Außerdem korrelieren diese Ergebnisse signifikant mit dem im FEE erhobenen Erziehungsstil der Eltern. Je mehr die Befragten *Ablehnung und Strafe* aus ihrer eigenen Kindheit erinnern, desto mehr geben die Befragten an, selbst mit Kinder anders umgehen zu wollen (Vater: r=.339***; Mutter: r=.369***, Spearman-Rho). Und je weniger *emotionale Wärme* sie erinnern, desto mehr möchten sie anders erziehen als ihre Eltern (Vater: r=.416***; Mutter: r=.363***, Spearman-Rho). Zusammenhänge zwischen der erinnerten *Kontrolle und Überbehütung* und den eigenen Erziehungsvorstellungen sind zwar ebenfalls höchst signifikant, aber im Ausmaß nur gering (Vater: r=.197***; Mutter: r=.256***, Spearman-Rho).

Die Auswirkungen der selbst im Elternhaus erlebten Erziehung auf die eigenen Erziehungsvorstellungen werden insbesondere in Bezug auf den Vater deutlich, wenn man die FEE-Mittelwerte zu den einzelnen Abstufungen der Frage nach den eigenen Erziehungsvorstellungen in Bezug setzt (vgl. die folgende Abbildungen). Schüler, die ihre eigene Erziehung weniger von *emotionaler Wärme* und mehr von *Ablehnung und Strafe* geprägt erinnern, möchten anders mit Kindern umgehen als ihre Eltern. Dies gilt allerdings für die befragten Burschen in weit stärkerem Ausmaß als für die befragten Mädchen.

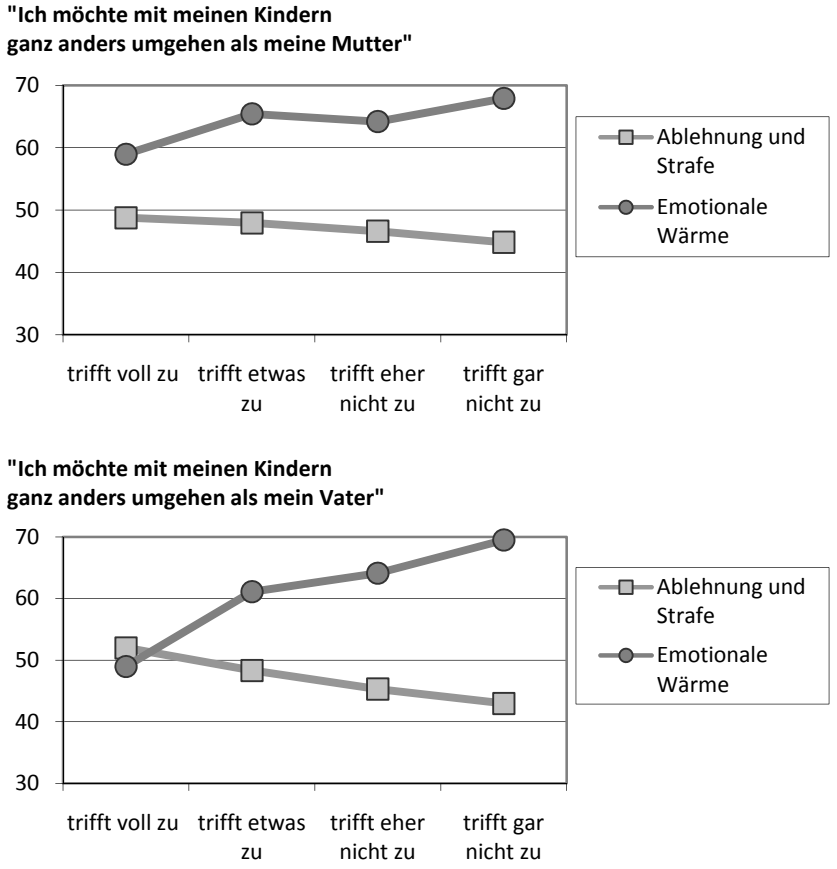


Abbildung 44: Zusammenhänge zwischen Erziehung durch die eigenen Eltern und heutigen Erziehungsvorstellungen

Zusammenhang zwischen Erinnertem Erziehungsverhalten (FEE, mittlere T-Werte) und den Antworten auf das Item „Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als mein Vater (oben) bzw. meine Mutter (unten)“.

Bezugspersonen außerhalb der Familie

Wichtige außerfamiliäre Bezugspersonen im Erwachsenenalter werden von den SchülerInnen relativ selten genannt[12]. Eine bedeutendere Rolle spielten in den Interviews die Beziehungen zu Gleichaltrigen. Werden Burschen nach ihrem Freundeskreis in der Kindheit gefragt, so erzählen sie hauptsächlich von männlichen Spielgefährten. „War auch im Kindergarten schon so, dass ich mit den Burschen immer in der Bauecke war oder immer bei der Jause an einem Tisch gesessen bin“ (BS03: 617-618). Ein kleiner Teil der Burschen gibt jedoch an, bereits als Kind mit beiden Geschlechtern oder sogar mehr mit Mädchen gespielt zu haben. Rückblickend auf die Jugendzeit berichten Burschen, dass männlich Freunde noch immer einen großen Stellenwert hatten, aber auch zu Mädchen vermehrt Kontakt gesucht wurde. In der aktuellen Lebenssituation berichten viele Burschen dann von einem gemischtgeschlechtlichen Freundeskreis. Wegen der weiblich dominierten BAKIP gibt es jedoch eine Tendenz hin zu Mädchen: „ja einfach meine Klassenkameradinnen sind halt meine Freundinnen“ (GP01: 374-375). Einigen Burschen ist es jedoch wichtig, auch zu Burschen Kontakt zu halten. „…durch die ganzen Arbeiten und die ganzen Jobs die ich gemacht habe (…) Türsteher, oder im Sicherheitsdienst und Fitnesscenter, da trifft man auch mehr Männer als Frauen“ (BS05: 746-747, 750).

Auch Mädchen berichten aus der Kindheit in erster Linie von gleichgeschlechtlichen Freundinnen. Viele Mädchen schildern, dass sie auch in der Jugendzeit mehr mit Mädchen befreundet waren, manchmal auch deshalb, weil sie in reine Mädchenschulen gegangen sind. „Ich war eher mit den Mädels unterwegs wie mit Burschen. Ich war in einer reinen Mädelsschule in der Unterstufe. (…) Es war für mich dann schon ein wenig ein Schock auch drei Burschen in der (BAKIP)-Klasse“ (BS04: 488, 491). In der jetzigen Lebenssituation entsprechen die Freundeskreise denen der Burschen und sind tendenziell gemischt, wobei vor dem Hintergrund der Schulsituation weibliche Freundinnen überwiegen.

Nur in Einzelfällen werden Probleme geschildert, die mit geschlechtsuntypischem Verhalten zusammen hängen. So berichtet ein Bursche, dass er in seiner vorherigen Schule gemobbt worden war, weil er lange Haare hatte: „…dass sie (Mitschüler) vor mir gestanden sind mit dem Messer und haben gesagt, wenn ich mir die Haare nicht bis morgen abschneide, dann werden sie mich umbringen und zusammengeschlagen bin ich worden, nur weil ich lange Haare gehabt habe“ (BS22: 493-496).

Es kann zusammengefasst werden, dass sowohl Burschen als auch Mädchen in der Kindheit überwiegend mit gleichgeschlechtlichen SpielpartnerInnen befreundet waren. Eine Tendenz von Burschen, bereits als Bub eher mit Mädchen gespielt zu haben, wird nur vereinzelt berichtet. Der Wechsel an eine von Mädchen dominierte Schule stellt vor diesem Hintergrund für viele Burschen daher einen deutlichen Bruch dar. Umgekehrt haben viele Mädchen als Kinder nur wenig Erfahrungen mit Buben gemacht, was sich in der Wahl einer mädchendominierten Schule fortsetzt. In der aktuellen Lebenssituation wird von gemischtgeschlechtlichen Freundeskreisen berichtet. Dabei ist aufgrund der weiblich dominierten Schule der Kontakt zu und mit Mädchen häufiger, auch wenn im privaten Kontext auf Burschenfreundschaften in vielen Fällen Wert gelegt wird.

12 Dies kann allerdings auch mit der Interviewführung zu tun haben oder damit, dass es Jugendlichen möglicherweise schwer fiel, außerfamiliäre Bezugspersonen als solche zu benennen.

Einstellungen zu Partnerschaft und Familie

Die meisten BAKIP-SchülerInnen haben noch keine Erfahrungen mit längeren Beziehungen und Partnerschaften; lediglich einige ältere Kolleg-Schülerinnen hatten bereits selbst eine Familie gegründet. Aufschlussreich sind aber die Einstellungen, die die Befragten zur Teilung von Verantwortung in Familie und Beruf vertreten.

Die große Mehrheit der befragten Burschen wie Mädchen hält Männer und Frauen gleichermaßen für die Erziehung von Kindern geeignet und ist der Ansicht, dass Vater und Mutter Arbeit und Familie partnerschaftlich teilen sollten. Dass ein Hausmann „kein richtiger Mann" sei, findet dagegen kaum ein BAKIP-Schüler, und auch die Ansicht, dass der Mann arbeiten und die Frau die Kinder versorgen solle, findet nur wenig Zustimmung. Allerdings ist mehr als ein Drittel der Burschen der Ansicht, dass die Mutter in den ersten drei Lebensjahren des Kindes zu Hause bleiben sollte. Mädchen stimmen hier aber noch deutlich häufiger zu – die Hälfte der Mädchen teilt diese Ansicht. Umgekehrt meinen zwei Drittel der befragten Burschen, dass der Mann sich Zeit für die Familie nehmen solle, wogegen nur die Hälfte der befragten Mädchen dieser Ansicht sind. Dies bedeutet, dass – bei insgesamt großer Übereinstimmung der Geschlechter – BAKIP-Burschen einer Beteiligung des Vaters an der Erziehung auch von kleinen Kindern tendenziell positiver gegenüberstehen und damit etwas „modernere" Ansichten zu Partnerschaft und Familie vertreten als ihre weiblichen Mitschülerinnen.

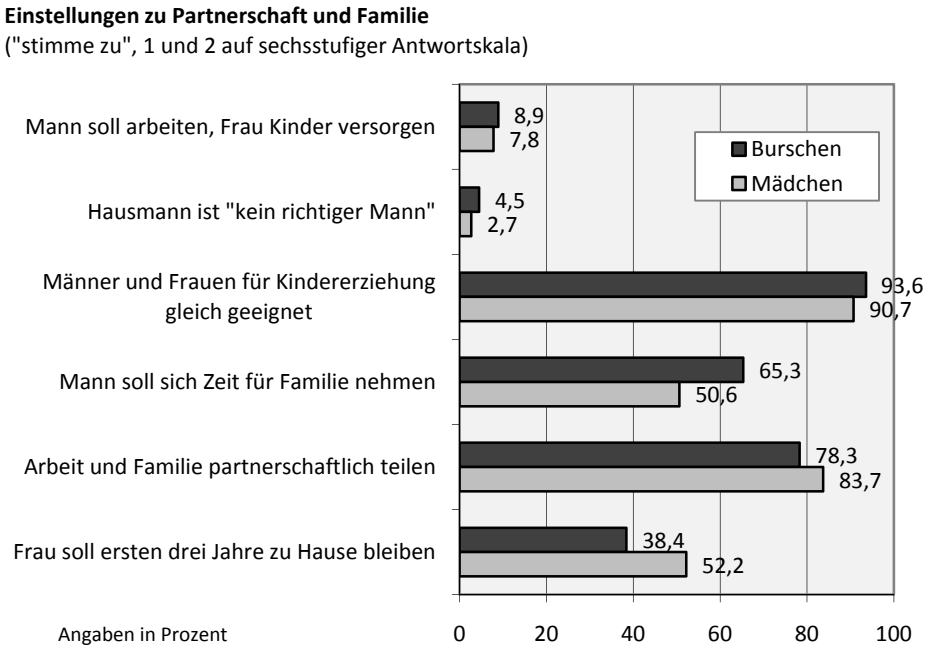


Abbildung 45: Einstellungen zu Partnerschaft und Familie

Die geschilderten Ergebnisse sind etwas zu relativieren vor dem Hintergrund, dass es nur für 30,2% der Burschen, aber für 59,5% der Mädchen „sehr wichtig“ ist, sich später neben dem Beruf auch um Haushalt und Kinder zu kümmern, obwohl knapp die Hälfte der Mädchen wie Burschen sich gleichermaßen vorstellen kann, nach der Ausbildung „eine Familie zu gründen“. Dies spiegelt sich auch darin wieder, dass Mädchen deutlich häufiger als Burschen eine Teilzeitstelle anstreben, um Beruf und Familie vereinbaren zu können. Burschen streben dagegen häufiger eine Führungsposition an.

Auch die Kritik, vom Gehalt eines Kindergartenpädagogen könne man „keine Familie ernähren“, wird vor allem in Bezug auf Burschen formuliert, was zeigt, dass das Bild des männlichen „Ernährers“ auch unter BAKIP-Schülerinnen und Schülern noch weit verbreitet ist. Hierauf wird im Abschnitt zu Perspektiven noch einmal eingegangen.

5.2.3 Wege in den Beruf

Vorerfahrungen

Vorerfahrungen in der Betreuung von Kindern

Die große Mehrheit der Befragten hatte schon vor Beginn der BAKIP-Ausbildung Erfahrungen mit der Betreuung von Kindern. 78,0% der Burschen und 89,9% der Mädchen hatten vor Beginn der Ausbildung schon öfters Kinder betreut, insbesondere eigene Geschwister. Viele hatten auch Erfahrungen als Babysitter oder als Betreuer bei Freizeitangeboten.

Viele Interviewpartner teilten im Gespräch mit, dass sie vor der Ausbildung bereits Kinder von Bekannten und Freunden betreut hatten. Da ihnen diese Arbeit Spaß und Freude bereitete und sie außerdem Lob dafür bekamen, kann dies durchaus als ein Schritt für die BAKIP-Entscheidung gesehen werden. „…ja da gibt’s aber wirklich eine Schule, und dadurch dass ich auch bei Verwandten und Bekannten schon sehr oft auf Kinder aufgepasst habe und das gern gemacht habe, bin ich dann am Tag der offenen Tür gewesen und zur Eignungsprüfung gegangen, hab`s geschafft und bin dann in die Schule aufgenommen worden“ (BS03: 5-7).

Manche Burschen berichten darüber hinaus, dass sie an Schnuppertagen und Praktika im Kindergarten teilgenommen hatten. „Ja, ich war öfter im Kindergarten. (…) … und von daher habe ich gewusst, dass ich eigentlich ganz gut mit Kindern kann. Das war eigentlich auch, wenn das nicht gewesen wäre, wäre ich auch nicht hergegangen“ (BS14: 46-48).

Vorbilder in der Arbeit mit Kindern

Die Befragten geben ganz überwiegend an, in ihrem Umfeld Frauen zu kennen, die im Kindergarten oder Hort arbeiten. Allerdings berichten Mädchen dies noch häufiger als Burschen (69,1% vs. 80,6%). Jeder siebte Bursche und jedes fünfte Mädchen berichtet, dass die Mutter oder ein anderes weibliches Familienmitglied in der Kinderbetreuung arbeitet. Männliche Kinderbetreuer oder Kindergartenpädagogen sind dagegen vergleichsweise selten anzutreffen. Nur jeder siebte Befragte berichtet, überhaupt einen Mann im eigenen

Umfeld zu kennen, der in Kindergarten oder Hort arbeitet. Nur 2,9% der befragten Burschen haben einen männlichen Kindergartenpädagogen in der eigenen Familie.

Allerdings berichten viele Gesprächspartner in den vertiefenden Interviews, dass es in ihrer Familie oder Verwandtschaft Männer gibt, die im Bereich Erziehung, Soziales und Bildung im weiteren Sinne arbeiten: „…sozialpädagogisch arbeitet mein Papa und mein Bruder und meine anderen zwei Geschwister sind beide Lehrer“ (BS02: 49-50).

Eine wichtige Rolle können darüber hinaus Ehrenamtliche im Bereich von Verbänden und Freizeitangeboten spielen. So berichtet ein Bursche: „Ich war früher in der Jungschar (…) viele Jungscharleiter waren Kindergärtner oder haben die Kindergartenausbildung gemacht“ (BS05: 75-76). Von ähnlichen Vorbildern berichten weibliche Schülerinnen in den Interviews. Und eine Kollegschülerin berichtet: „Mit dem Kindergarten wo ich auf Ferienlager mitgefahren bin, (…) war ein Horterzieher dabei“ (BS10: 54-56).

Vorerfahrungen mit anderen Ausbildungen und beruflichen Tätigkeiten

Etliche Burschen (und einige Mädchen) sind erst auf Umwegen zur BAKIP-Ausbildung gekommen. So berichten mehrere Burschen, dass sie nach der Hauptschule bzw. der Unterstufe eines Gymnasiums nicht direkt mit der BAKIP-Ausbildung begonnen, sondern zuerst eine andere Schulform gewählt hatten. Nach relativ kurzer Zeit war ihnen aber klar, dass der ausgewählte Schultyp für sie nicht stimmig war, und sie wechselten dann in die BAKIP. „Ich bin dann kurz ins Musische Gymnasium gegangen, wo ich mich wenig zurecht gefunden habe, habe dann vom Musischen (…) in die BAKIP gewechselt, und seitdem bin ich in der BAKIP und recht glücklich“ (BS13: 323-325). Manchmal ist die BAKIP aber auch „zweite Wahl“, wenn Schüler in einer anderen Ausbildung keinen Platz bekommen.

Kollegschüler haben oft verschiedenste berufliche Vorerfahrungen. In einigen Fällen führen diese Tätigkeiten zum sozialen und pädagogischen Arbeitsfeld. „Ja, davor habe ich gearbeitet, da war ich bei der Post, im Krankenhaus. (…) da ist mir klar geworden, ich möchte auf jeden Fall ein Umfeld mit netten Kollegen“ (BS09: 93, 98-101). Aber auch manche weibliche Schülerinnen haben Vorerfahrungen in unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern. Bemerkenswert ist eine Schülerin, die in einem sehr männerdominierten Arbeitsfeld tätig gewesen war und nach der Erziehungszeit die Kollegausbildung begonnen hatte: „Ja, ich habe als Bauleiterin gearbeitet, ich habe in einem Statikbüro gearbeitet, ich habe auf der TU als Assistentin gearbeitet, also mit Verkehrszählungen und so“ (BS17: 45-46).

Einstellungen zum Arbeitsfeld Kindergartenpädagogik

Die Befragten sind sich weit gehend einig darin, dass die „ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern am wichtigsten“ sind und dass es „spannend ist, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten“. Sie stimmen ganz überwiegend der Aussage zu, dass der Beruf der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen „das Gefühl gibt, etwas Sinnvolles zu machen“. Burschen wie Mädchen sehen den Beruf aber auch als „große Herausforderung“ an. Die große Mehrheit der Befragten findet es tendenziell gut, dass man im Beruf der Kindergartenpädagogin Teilzeit arbeiten kann, ist aber der Ansicht, dass das Gehalt zu niedrig sei. Zwei Fünftel der Befragten sind zudem tendenziell der Ansicht, dass der Beruf

ein „schlechtes Image“ hat. Nahezu keine Zustimmung findet dagegen die Aussage, dass Kindergartenpädagoge „nur ein Beruf für Frauen“ sei.

Der Blick auf Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen ergibt einige interessante Ergebnisse. So finden Mädchen es häufiger spannend, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, und sehen den Beruf deutlicher als „sinnvoll“ an. Auch das Interesse an Teilzeitarbeit ist bei Mädchen tendenziell höher, wogegen für Burschen mehr Bedeutung hat, dass das Gehalt zu niedrig sei. Bemerkenswert ist schließlich, dass ein Drittel der Burschen der Aussage zumindest tendenziell zustimmt, dass es „anstrengend sei, immer mit kleinen Kindern zusammen zu sein“. Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht über die Einstellungen von Mädchen und Burschen im Vergleich.

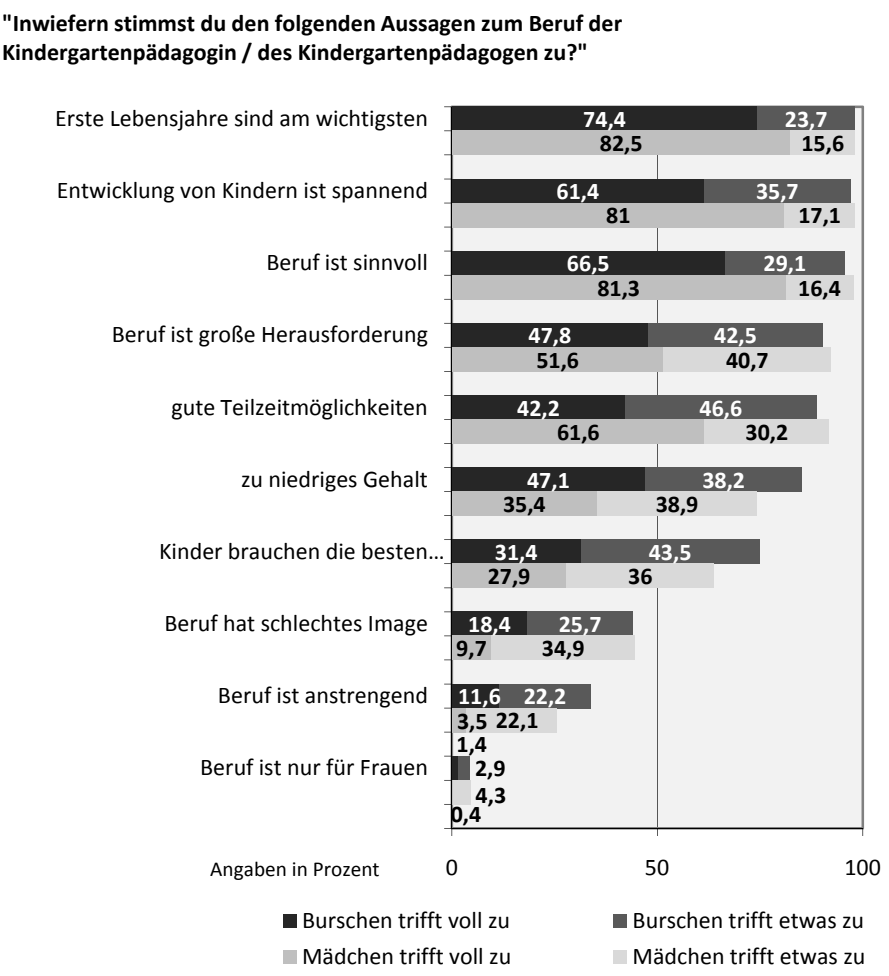


Abbildung 46: Einstellungen zum Beruf Kindergartenpädagogin

Schul- und Berufsentscheidung

Auf welcher Grundlage treffen Schülerinnen und Schüler ihre Berufsentscheidung, und welche Informationen nutzen sie, um sich über den Beruf der Kindergartenpädagogin / des Kindergartenpädagogen zu informieren?

An erster Stelle steht hier die schulische Berufsinformation über die BAKIP-Ausbildung, die jedoch mehr Mädchen als Burschen erreicht und zudem häufig eher abschreckend als förderlich zu sein scheint. 39,5% der Mädchen, aber nur 28,6% der Burschen stimmen der Aussage „voll zu“, in der Schule über die BAKIP-Ausbildung informiert worden zu sein. Für 13,1% der Burschen trifft dies dagegen „eher nicht“ und für 36,4% sogar „gar nicht“ zu; bei den Mädchen sind dies „nur“ 18,2% bzw. 21,3%. (Zu bedenken ist, dass hier ja nur Burschen befragt wurden, die den Weg an die BAKIP gefunden haben!). Der direkte Einfluss der Lehrkräfte ist als eher gering oder sogar als negativ einzuschätzen. Nur wenige Befragte geben an, dass ihnen eine Lehrkraft zur Ausbildung geraten habe. Für mehr als zwei Drittel der Befragten traf dies „gar nicht“ zu.

Dies bestätigen Aussagen in den vertiefenden Interviews. Burschen berichten, dass an ihren früheren Schulen über die BAKIP im Gegensatz zu gängigen Schulen wie HTL und HAK nur wenig informiert wurde. Zudem wird angemerkt, dass Lehrkräfte der BAKIP oftmals ablehnend gegenüberstehen. „Da hat der Lehrer sogar gesagt, ja, wenn`s Hausmänner oder Hausfrauen halt werden wollt`s, dann geht`s in die BAKIP und das ist ja eh eine Babyschule. (…) (Die BAKIP wurde) als Schule für Dummies abgestempelt“ (BS22: 112-114).

Ein wichtiger Faktor für die Ausbildungswahl sind dagegen Freunde und Freundinnen sowie die Eltern. Ein Fünftel der Burschen und ein Viertel der Mädchen berichten, dass Freunde bzw. Freundinnen bereits die BAKIP besuchten. Der Rat der Eltern ist dagegen insgesamt von geringerer Bedeutung Nur eine/r von zehn Befragten stimmt der Aussage „voll“ zu, dass die Eltern zur BAKIP-Ausbildung geraten hatten. Mädchen wurde dies von Eltern übrigens nicht häufiger nahegelegt als Burschen. Dies schließt im Einzelfall nicht aus, dass Eltern eine entscheidende Rolle bei der Berufswahl ausüben, wie ein Bursche berichtet: „Die Mama hat damals gesagt, ja es gibt die BAKIP und da könnte ich dann auch das Basteln und Malen und Singen und kreatives Werken halt unter einen Hut bringen, und mit Kindern habe ich auch schon immer gut können, ja und so sind wird dann halt daher gekommen“ (BS22: 15-18).

Darüber hinaus wurden Berufsinformationsmessen und Tage der offenen Türen an BAKIP-Schulen besucht. „Ich war dort (BAKIP) beim Tag der offenen Tür und es (war) eigentlich voll cool“ (BK05: 33-35). Mehrere Befragte fanden über Schnuppertage bzw. Praktikum in Kindergärten den Einstieg in das Arbeitsfeld. Im Gegensatz zu den Burschen nahmen einige Mädchen darüber hinaus die Möglichkeit einer Eignungsprüfung im Vorfeld in Anspruch und fanden so heraus, dass ein sozialer Beruf für sie optimal wäre.

Bemerkenswert, aber vielleicht wenig überraschend ist vor dem geschilderten Hintergrund, dass Burschen weit häufiger als Mädchen angeben, dass ihre Ausbildungswahl Zufall war (Geschlechterunterschied höchst signifikant, $\sigma < 0{,}001$***). Auf der anderen Seite ist über die Hälfte der Burschen der Meinung, dass sie sich im Gegensatz zu vielen Mitschülerinnen bewusster für die BAKIP-Ausbildung entschieden hätten. Die Mädchen teilen diese Ansicht jedoch mehrheitlich nicht.

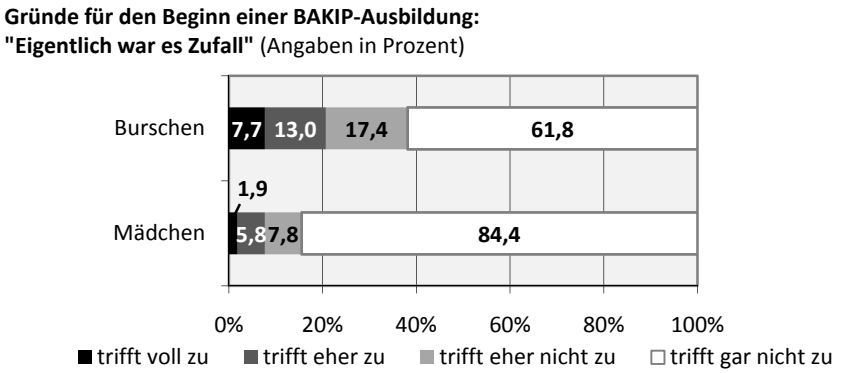


Abbildung 47: „Zufall“ als Grund für den Beginn einer BAKIP-Ausbildung

Die in der Fragebogenerhebung am häufigsten genannte Motivation für die Ausbildungswahl war der Wunsch, mit Kindern zu arbeiten. Die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten war auch der Ansicht, die Ausbildung für sich persönlich gut verwerten zu können. Häufig genannt wurde zudem die Möglichkeit, den Wunschberuf auszuüben sowie die Möglichkeit, die Matura an der BAKIP zu absolvieren.

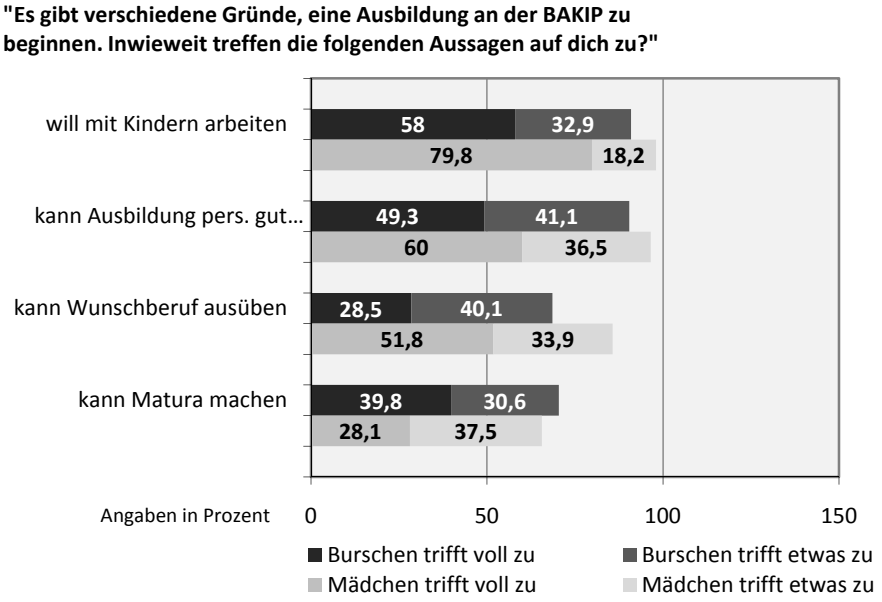


Abbildung 48: Gründe für den Beginn einer BAKIP-Ausbildung

Während die ersten drei Begründungen häufiger von Mädchen genannt werden, ist es bei der letzten umgekehrt: für Mädchen ist Kindergartenpädagogin häufiger der Wunschberuf, für Burschen die Ausbildung häufiger eine Möglichkeit, die Matura zu erwerben.

Die Aussagen aus den Interviews bestätigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung. An erster Stelle steht der Wunsch, einen sozialen Beruf mit Kindern zu erlernen. „Ich wollte immer schon mit Kindern arbeiten. (…) Habe ich mir gedacht, die Schule wäre perfekt, weil sie irgendwie mehr auf die Kinder eingeht und auf das Soziale“ (BS13: 7, 12-13) Viele Burschen berichten, dass sie die Schule wegen ihrer kreativen Schwerpunkte gewählt haben. „…dass ich halt eher einen Beruf ausüben will, der mit kreativen Tätigkeiten zu tun hat und da sind wir halt dann nach längerer Überlegung dann auf die BAKIP gekommen“ (BS22: 5-6). Wichtig ist auch der Praxisbezug der Schule: „Ich habe mir eine sehr praxisnahe Ausbildung erhofft, und die ist es auch geworden“ (BS05: 26). Auf der anderen Seite kalkulieren Burschen die Zukunftsperspektiven, die ein BAKIP-Abschluss ihnen bietet: „Also habe ich dann auch eine fertige Berufsausbildung mit Matura“ (BS05: 11-13).

Einige Burschen erzählen schließlich, dass es ihnen wichtig war, in eine „menschliche“ Schule, mit pädagogisch gut ausgebildeten LehrerInnen zu gehen. „Was ich auch gehört habe von der Schule ist, das die pädagogische Ausbildung von den Lehrern viel besser ist wie im Gymnasium, da merkt man einfach in der Schule, dass die Lehrer gute Ausbildungen haben und noch menschlich miteinander umgehen“ (BS13: 13-15).

Nur wenige Burschen berichten, dass die besondere Situation männlicher Pädagogen ihre Berufsentscheidung beeinflusst habe. So erzählen einige Schüler, dass sie die Schule auch deshalb gewählt hätten, weil sie etwas „Anderes“ machen wollten: „…und da ich ungern bei der Masse dabei bin, habe ich mir gedacht, machen wir was Alternatives und anderes, dann habe ich mir gedacht, kann nicht schaden, es gibt ja nicht gerade zu viele männliche Pädagogen, also mache ich das einmal“ (BS09: 10-12). Einige Burschen sind der Ansicht, dass die Jobchancen für Männer im Kindergarten gut sind und sie sich auch deshalb für die BAKIP entschieden haben. „Das ausschlaggebende Rennen war Fußballakademie und Kindergartenschule (…) es (BAKIP) ist auch eine sichere Ausbildung, weil Fußballer ist nicht der sicherste Job heutzutage“ (BS05: 55, 57-58).

Reaktionen von Eltern und Umfeld auf Ausbildungs- bzw. Berufswahl

Die große Mehrheit der Eltern der Befragten reagierte positiv auf die Berufswahl ihrer Kinder – auch die der Burschen. 71,8% der befragten Burschen und sogar 82,8% der befragten Mädchen geben an, dass die Reaktionen „ausdrücklich positiv“ waren. So berichtet ein Bursche: „Die Mutter, ja hat mich voll unterstützt, wie auch alle anderen und auch klar war, dass ich gut mit Kindern kann (…) und dementsprechend war sie da eigentlich auch voll dabei. Wie auch mein Vater und meine restliche Familie“ (BS09: 521-524).

Auch von der weiteren Verwandtschaft kamen positive Reaktionen „Weil alle Bekannten und Verwandten gemeint haben, das ist genau das, was ich mir für dich gedacht habe, irgendwie so, das ist genau der Bereich wo du irgendwie, jedes mal wenn wir dich mit Kindern sehen, du kannst so super umgehen und hin und her“ (BS18: 5705-72). Auch manche Geschwister reagierten positiv und unterstützend. „Ja, der (Bruder) war eigentlich nicht wirklich überrascht (…), sondern er hat mich auch unterstützt“ (BS03: 606-607).

Allerdings geben in der Fragebogenerhebung mehr Burschen als Mädchen an, dass ihre Eltern nicht „ausdrücklich positiv“, sondern nur „eher positiv“ reagierten (23,8% der Burschen und 14,5% der Mädchen). So meint ein Bursche, dass die Schulwahl für Überraschung in der Familie sorgte. „Es hat zuerst auf große Überraschung meiner Familie getroffen“ (BS20: 39). Eher negativ waren die Reaktionen lediglich bei 4,4% der Burschen und gar nur 1,5% der Mädchen. Ein Bursche erzählt:“Nur mein Großvater hat halt gesagt, wir schicken dich doch nicht in eine Depperlschule“ (BS13: 27).

Anders fallen die Ergebnisse aus, wenn nach Reaktionen aus dem Umfeld gefragt wird. Häufig berichten Burschen, dass sie verwundert gefragt werden, warum sie sich für diese Ausbildung entschieden haben: „‘Warum machen Sie das?‘ (…) …also man hat immer die Frage. Eine Kindergärtnerin fragt keiner warum sie das macht, aber wenn man männlich ist, wird man sofort danach gefragt“ (BS09: 371-372, 375-377). Immer wieder werden Burschen darauf hingewiesen, dass der Beruf ein „Frauenberuf“ ist: „Ja weil das einfach noch intus ist, dass es einfach eine Kindergärtnerin ist und kein Kindergärtner“ (BS09: 187).

Von besonderer Bedeutung für Jugendliche sind Reaktionen von Freunden und Klassenkameraden. Ein Bursche meint: „Ich glaub viele Burschen haben einfach auch Angst davor, das dann soziale Kontakte abgebrochen werden oder so. (…) es war damals so, ‘ma der geht in die Kindergartenschule, na den mögen wie jetzt nicht‘„ (BS03: 209-212). Viele Burschen berichten von ausdrücklich negativen Reaktionen auf ihre Schulwahl.

Insgesamt werden dabei die Reaktionen von *Burschen* im Freundes- und Bekanntenkreis auf eine Ausbildungsentscheidung für die BAKIP als negativer erlebt als die von *Mädchen*. Dies betrifft zudem männliche BAKIP-Schüler weit deutlicher als weibliche ($\sigma < 0.001$***). Die Fragebogenerhebung zeigt, dass Reaktionen von Mädchen auf die Ausbildungswahl von beiden Geschlechtern überwiegend als positiv erlebt werden (Burschen 87,2%, Mädchen 89,5%). Positive Reaktionen von Burschen berichtet jedoch nur die Hälfte der Burschen und damit weit weniger als Mädchen, bei denen dies immerhin zwei Drittel angeben (s. Abbildung 49). Lediglich jeder siebte Bursche gibt hier volle Zustimmung an, wogegen ein Viertel der Mädchen hier voll zustimmt. Jeder fünfte Bursche und jedes elfte Mädchen berichtet dagegen von „gar nicht“ positiven Reaktionen.

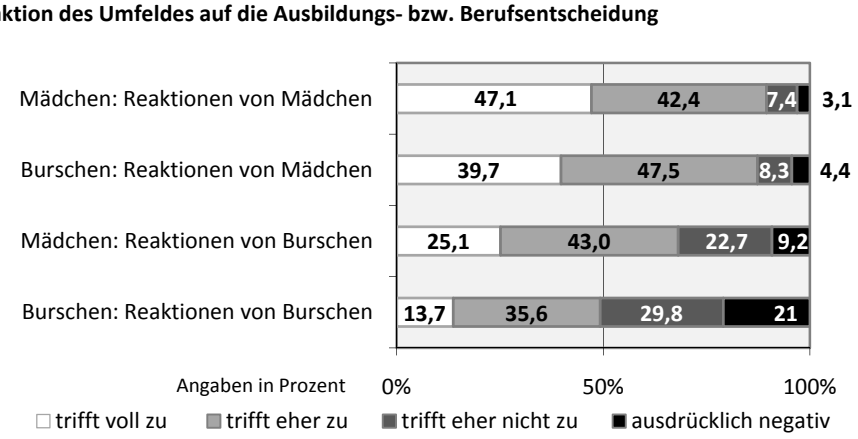


Abbildung 49: Positive Reaktionen auf die Ausbildungsentscheidung

Dazu passt, dass 28,5% der befragten Burschen Bedenken hatten, dass die Entscheidung in ihrem Bekanntenkreis nicht gut ankommen könnte („trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“). Mädchen geben dies dagegen nur selten an; für den ganz überwiegenden Teil der Mädchen trifft dies „gar nicht zu“ (82,2%) ($\sigma < 0.001$***).

Fast die Hälfte der männlichen BAKIP-Schüler gibt zudem an, abfällige oder spöttische Bemerkungen von Burschen erfahren zu haben; ein Fünftel stimmte hier sogar „voll“ zu. Nicht selten werden Sprüche und Witze über vermeintliche Homosexualität und Pädophilie gemacht: „Ich hab eine Freundin, die immer blöde Witze macht. (…) Ja haha, der Kinderverzahrer (d.h. jemand der Kinder verschleppt und (sexuell) missbraucht), der Klassiker“ (BS09: 600, 603). Ein anderer Bursche schildert die Reaktion im Freundeskreis so: „‘Warum machst du das? Gehst eh nur hin wegen den Mädels und wegen den Kindern‘, Kindesmisshandlung, solche blöden Scherze“ (BS05: 792-793). Dagegen gab nur jedes fünfte Mädchen an, negative Reaktionen von Burschen auf seine Ausbildungswahl erlebt zu haben.

Mädchen äußern sich insgesamt noch seltener kritisch. Nur 12,6% der männlichen und lediglich 8,5% der BAKIP-Schülerinnen berichten von abfälligen oder spöttischen Bemerkungen von Mädchen („trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“), (8,5%). Die Geschlechterunterschiede sind in beiden Fällen höchst signifikant ($\sigma < 0{,}001$***).

In der aktuellen Lebenssituation stellt sich dies tendenziell ähnlich dar, wenn auch nicht mehr ganz so ausgeprägt. Einige Burschen berichten von positiven Reaktionen aus ihrem Umfeld: „…vor allem höre ich oft, dass es halt viel zu wenig Männer in solchen Berufen gibt usw. und ja, also eher positiv“ (BS03: 332-333).

Mädchen geben häufiger als Burschen an, „oft“ die Erfahrung zu machen, dass „andere Jugendliche gut (finden), was ich mache“ (50,6% vs. 37,4%), und sie erleben auch häufiger, dass andere sich für Ausbildung und ihr Befinden darin interessieren (52,3% vs. 32,2%). Burschen wiederum berichten häufiger, dass es „Kritik oder dumme Sprüche“ wegen ihrer Schulwahl gebe. 14,6% der Burschen erleben dies „oft“, 27,7% zumindest „gelegentlich“. Von den Mädchen wird dies mit 12,0% und 23,3% etwas seltener angegeben.

Vor diesem Hintergrund ist nicht überraschend, dass ein Viertel der Burschen, aber nur jedes fünfzehnte Mädchen angibt, dass sie oft oder gelegentlich „lieber nichts von ihrer Ausbildung erzählt, wenn sie andere Jugendliche trifft“. Vier Fünftel der Mädchen (81,4%), aber nur knapp zwei Drittel der Burschen (62,6%) verneinen diese Aussage dagegen klar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Eltern der meisten Burschen und Mädchen sehr positiv auf die Berufswahl ihrer Kinder reagiert haben. Im Freundeskreis zeigt sich jedoch ein anderes Bild, da hier viele Burschen – im Gegensatz zu den Mädchen – von negativen Reaktionen insbesondere von anderen Burschen berichten. Dies gilt rückblickend für die Phase der Berufswahl, vielfach aber auch noch aktuell im privaten Umfeld der Befragten.

5.2.4 Ausbildung

Allgemeine Einschätzung der Ausbildungssituation

Die befragten Schülerinnen und Schüler äußern sich ganz überwiegend zufrieden mit ihrer Ausbildung an der BAKIP. Allerdings geben Mädchen deutlich häufiger an, „sehr zufrieden" zu sein (56,9 % der Mädchen vs. 43,7% der Burschen), wogegen Burschen häufiger „eher zufrieden" sind (44,7% der Burschen vs. 40,4% der Mädchen).

Burschen entscheiden sich insgesamt deutlich seltener als Mädchen für einen zusätzlichen Ausbildungsschwerpunkt. Dies liegt in erster Linie daran, dass sich nur wenige Burschen für den Bereich der Früherziehung qualifizieren. Der Bereich der Horterziehung wird dagegen von Burschen und Mädchen gleichermaßen gewählt. Für den sonderpädagogischen Zweig, der insgesamt aber nur selten gewählt wird, entscheiden sich Burschen prozentual sogar häufiger als Mädchen.

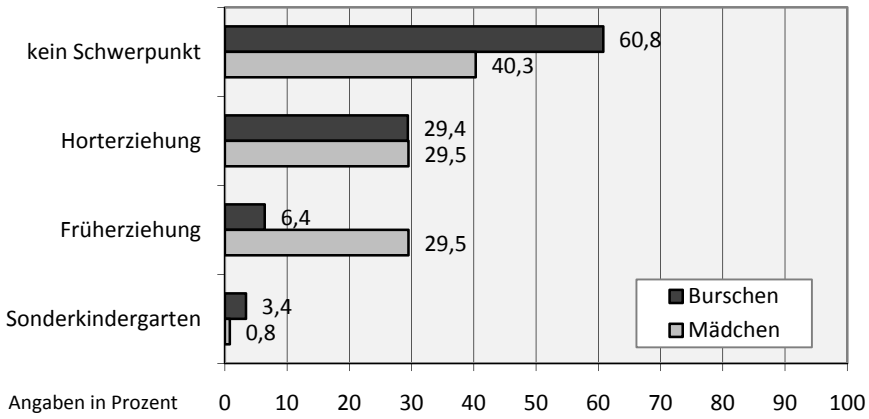


Abbildung 50: Zusätzliche Ausbildungsschwerpunkte nach Geschlecht

Trotz der insgesamt sehr positiven Bewertung der Ausbildung haben viele Befragte bereits einmal überlegt, die Ausbildung abzubrechen. Burschen berichteten dies mit 41,3% etwas häufiger als Mädchen, bei denen dies „nur" 34,4% angeben. Allerdings werden nur sehr selten Begründungen genannt, die geschlechtsbezogene Aspekte thematisieren. Stattdessen genannt werden Leistungsdruck in der Schule, zu wenig Freizeit, private Probleme, eine allgemeine „Schulunlust" und schlechte Praxiserfahrungen oder ähnliches.

Positive Aspekte der Ausbildung

Wie sowohl die Fragebogenerhebung als auch die vertiefenden Interviews zeigen, wird der Praxisbezug sowohl von Burschen als auch von Mädchen als sehr positiv wahrgenommen. Die regelmäßigen Besuche im Kindergarten, im Hort bzw. in der Krabbelstube ermöglichen eine direkte Umsetzung des theoretischen Unterrichtsstoffes und eine ständige intensive Verbindung von Theorie und Praxis. Einen großen positiven Stellenwert an BAKIP haben

Projekte. Viele SchülerInnen sind sich einig darin, dass Projekte immer ganz besondere „Sternstunden“ im Schulalltag sind, die aus dem normalen Schulalltag herausstechen.

Auffällig ist, dass SchülerInnen durchwegs positiv von der „Menschlichkeit“ der BAKIP sprechen, die sie in früheren Schulen sehr oft vermisst haben. Mädchen wie Burschen berichten von einem familiären und unterstützenden Umgang der Lehrpersonen mit den SchülerInnen und erzählen, dass sie sich als Individuum gesehen und verstanden fühlen: „Die Lehrer sind überhaupt, finde ich, alle ausgezeichnet, also sehr sozial, gehen immer auf die Schüler ein, das ist etwas, was ich sehr positiv finde“ (GP01: 82-83). Diese Menschlichkeit spiegelt sich auch im positiven Umgang von allen Beteiligten in der Schule wieder. So stimmen 80,8% der Befragten der Aussage „Meine Leistungen werden wertgeschätzt“ voll“ bzw. „eher“ zu. 76,9% geben an, dass Lehrkräfte und Schülerinnen „auf gleicher Augenhöhe“ miteinander sprechen.

Positiv beschrieben wird auch die Klassen- und Schulgemeinschaft: „Es ist einfach die Gemeinschaft, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und des Zusammenhaltens“ (BS15: 78-79, 88). Den Fokus auf das soziale Miteinander, welcher von diesem Schultyp gesetzt wird, wird vom Schulbereich auch auf das Leben außerhalb der Schulmauern übertragen. „Ja, die Erziehung, das pädagogische Verhalten und das didaktische Verhalten für meine Kinder und auch das „von Mensch zu Mensch“, das Persönliche nehme ich mit“ (BS05: 896-897).

Negative Aspekte der Ausbildung

Als belastend erlebt wird die hohe Stundenanzahl, die durch die Doppelausbildung von Berufsberechtigung und Matura entsteht. Lernen, Vorbereiten und Nachbereiten für den Kindergarten, Instrumente üben, lange Anfahrtswege auf Grund der wenigen BAKIP in den einzelnen Bundesländer, etc. führen zu langen Arbeitstagen und kurzen Wochenenden. Durch Zusatzausbildungen wird der Stress zusätzlich erhöht. Dazu kommt, dass sich auf Grund geblockter Praxiswochen der Zeitraum für Schularbeiten und Tests verengt und innerhalb kurzer Zeit viele Prüfungen zu absolvieren sind. Vor allem Burschen berichten, dass die Schule extrem hohe Leistungsanforderungen an die SchülerInnen stellt. Sie geben an, dass vor allem die weiblichen Schülerinnen extrem engagiert, fleißig und ordentlich sind und dadurch der Leistungsanspruch insgesamt sehr hoch ist.

Die größte Kritik üben Männer, aber auch Frauen an Praxisberichten und Vor- bzw. Nachbereitungen für den Kindergarten. Sie kritisieren, dass sie unzählige Berichte schreiben müssten, deren Sinn für sie nicht erkennbar ist. „Ich denke mir, ich ginge gerne in den Kindergarten, aber wenn ich alles schreiben muss, jeden Handgriff den ich mache und alles nachher im nachhinein wieder reflektieren muss, wie das gut ist oder ob ich das gut gemacht habe oder was ich nicht gut gemacht habe und wie die Kinder reagiert haben und ob ich das Wetter gerade passend eingebaut habe und alles. Dann denke ich mir, das ist einfach sinnlos und dann vergeht mit die ganze Freunde und dann wird man grantig und das ist dann voll negativ einfach“ (BS15: 107-113).

Sowohl Mädchen als auch Burschen sind sich einig, dass das Schreiben dieser übermäßig vielen Berichte viel von der Freude an der Arbeit im Kindergarten nimmt. Allerdings fällt das Verfassen der Berichte vielen Burschen schwerer als Mädchen: „Wenn ich vergleiche meine Vorbereitungen zu ihren, ist es meistens, ich schreibe eine Seite und die Mäd-

chen drei.“ (BS07: 356-357). Sie berichten jedoch, dass ihre Vorbereitungen stets an denen der Mädchen gemessen werden: “Weil es heißt immer die schriftlichen Sachen von den Burschen sind immer zu knapp und immer zu kurz und überhaupt nicht so ordentlich wie bei den Frauen.“ (BS14: 339-340). Manche Burschen stellen die Angemessenheit dieser Bewertungsmaßstäbe in Frage: „Da gibt es Mädels die schreiben einfach so extrem und detailliertere Vorbereitungen und da hat man überhaupt keinen Spielraum. Es wird dann so steif und ich glaube auch nicht, dass das dann bessere Angebote sind.“ (BS14: 353-354).

Die Kehrseite der positiv hervorgehobenen Familiarität insbesondere von kleinen Schulen ist ein hohes Ausmaß sozialer Kontrolle. „Was mich ein bisschen stört ist, das irgendwie immer alle über alles Bescheid wissen. Es liegt wahrscheinlich daran, dass es so eine kleine Schule ist und dass man irgendwie das Gefühl hat, wenn man irgendwas mal gemacht hat, dann weiß es sowieso gleich jeder was gelaufen ist“ (BS14: 85-87).

Bemängelt wird schließlich, dass die Praxisarbeit unbezahlt ist. In anderen Ausbildungsgängen bekommen SchülerInnen bzw. Lehrlinge ein kleines Gehalt bezahlt, in den BAKIP nicht, obwohl sie in den praktischen Einheiten den pädagogischen Fachkräften oft viel Arbeit abnehmen.

Inhaltliche Schwerpunkte in der Ausbildung

Bei der Frage nach der Bedeutung spezifischer inhaltlicher Schwerpunkte in der Ausbildung zeigen sich teils Übereinstimmungen, teils unterschiedliche Tendenzen bei Mädchen und Burschen (vgl. Abbildung 51 auf der folgenden Seite).

„Spitzenreiter“ bei den abgefragten Themenbereichen waren Pädagogik, Kindergartenpraxis und Psychologie & Kommunikation. 97,6% aller Befragten gaben an, dass Pädagogik für sie „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“ sei. 94% aller Befragten gaben dies für die Kindergartenpraxis an, 94,0% für Psychologie & Kommunikation.

Der Blick auf Geschlechterunterschiede fördert Interessantes zutage. Wie die Abbildung zeigt, unterscheiden sich Burschen und Mädchen teils deutlich darin, welche Fächer und Bereiche sie als „sehr wichtig“ ansehen. Zwar wird von beiden Geschlechtern am häufigsten die Kindergartenpraxis als „sehr wichtig“ benannt, Mädchen geben dies allerdings deutlich häufiger als Burschen an. Pädagogik und Psychologie/Kommunikation stehen bei beiden Geschlechtern hoch im Kurs. An vierter Stelle folgt bei den Burschen dann jedoch Sport/Leibeserziehung, was bei den Mädchen erst an achter Stelle liegt. Der musikalische Bereich wird von Mädchen dagegen häufiger als „sehr wichtig“ benannt als von Burschen. Auch die Fächer Bildnerische Erziehung und Werken werden von den Mädchen häufiger hervorgehoben.

Bemerkenswert ist der Unterschied bei dem männlich konnotierten Bereich Computer und neue Medien, welche bei den Schülern auf Platz 8, bei den Schülerinnen dagegen dem letzten Rang landet. Der Bereich Naturwissenschaften nimmt jedoch sowohl bei den Burschen als auch bei den Mädchen den letzten bzw. vorletzten Platz ein.

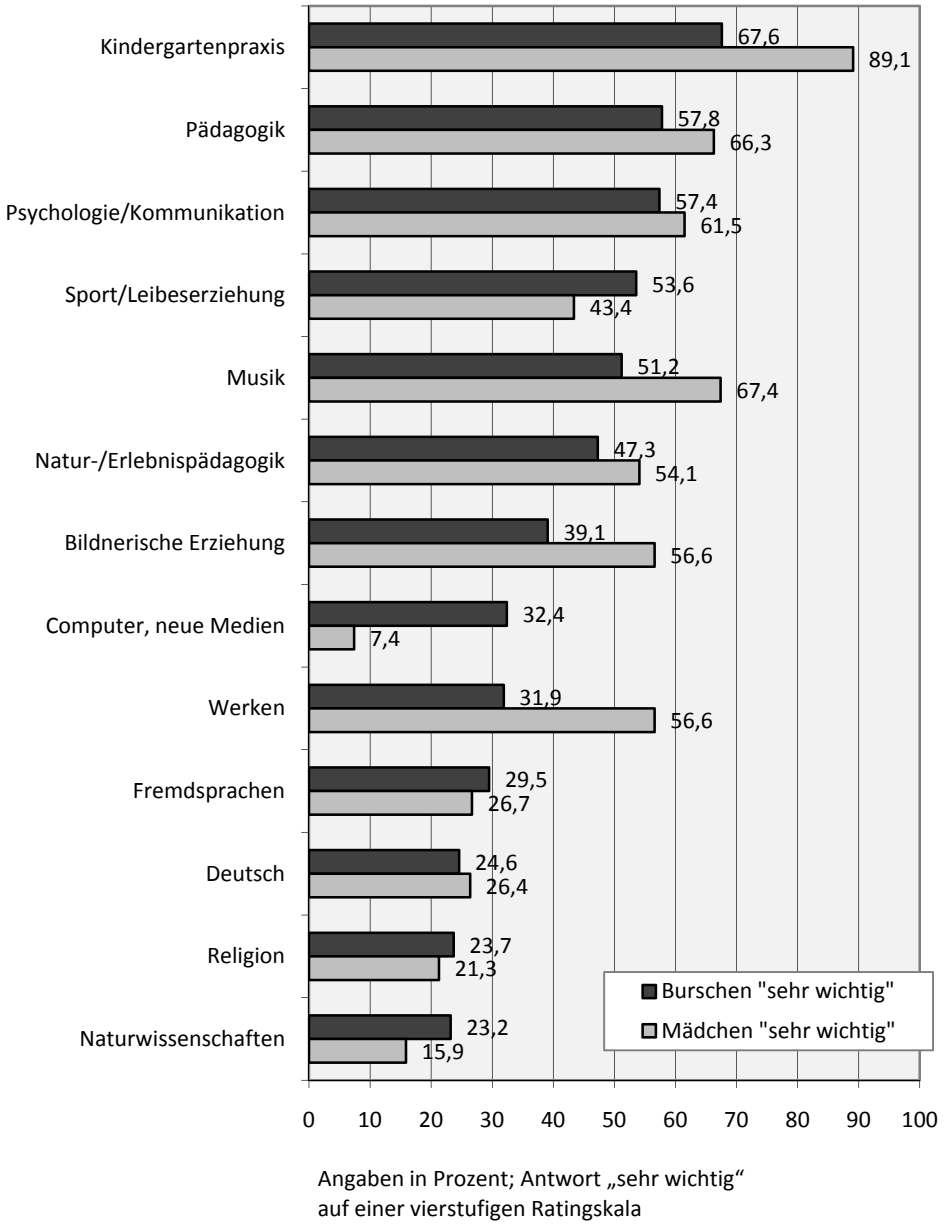


Abbildung 51: Bedeutung verschiedener Themenbereiche in der Ausbildung nach Geschlecht

Genderaspekte im Schulalltag

Voraussetzungen und Eignungsüberprüfung

Damit Schüler in die BAKIP aufgenommen werden können, müssen sie neben einem guten Zeugnis der vorherigen Schule auch eine Eignungsprüfung an der BAKIP absolvieren. Diese besteht aus verschiedenen Bereichen: Überprüfung der musikalischen Bildbarkeit, der Gestaltungsfähigkeit auf dem Gebiet des Werkens und des bildnerischen Ausdrucks, der sozialen Kontakt- und verbalen Kommunikationsfähigkeit und der Gewandtheit körperlicher Belastbarkeit.

Diese Eignungsprüfung wurde von den Befragten unterschiedlich beurteilt. Einige Burschen hatten keine Probleme mit den Aufnahmebedingungen. Andere meinten, dass die Überprüfung zu stark auf Mädchen ausgerichtet sei. So müssen zum Beispiel im musikalischen Bereich nicht selten Töne nachgesungen werden, die von einer Frau vorgegeben werden, was Burschen angesichts ihrer tieferen Stimme vor Probleme stellen kann, um so mehr, wenn sie noch im Stimmbruch sind. Mädchen stehen der Eignungsüberprüfung meist neutral gegenüber.

Geschlechterverhältnis in den Klassen und im Lehrkörper

Aufgrund des niedrigen Burschenanteils an der Schülerschaft haben viele Burschen keinen oder nur wenige gleichgeschlechtliche Mitschüler. 15,8% der befragten Burschen sind allein in ihrer Klasse, 20,7% haben einen männlichen Mitschüler, 18,2 % haben zwei und 15,8% haben drei männliche Mitschüler in der Klasse. Mehr als drei männliche Mitschüler haben 29,5% der Burschen. Bei den Mädchen war der Anteil der Befragten ohne männliche Mitschüler mit 29,6% deutlich höher.

Dies lag zum einen an der Auswahl der Stichprobe, in die zwei Schulen mit einem geringen Anteil männlicher Schüler aufgenommen worden waren, zum anderen haben viele BAKIPs die Praxis entwickelt, männliche Schüler möglichst in einer Klasse zu konzentrieren, um einer Vereinzelung entgegenzuwirken. Dies hat dann natürlich zur Folge, dass es (oft mehrere) Klassen ohne Burschen gibt. Die Bündelung von Burschen in einer Klasse entspricht den Wünschen und Bedürfnissen der Männer, denn sie erzählen durchgängig, dass gleichgeschlechtlich Verbündete wichtig sind:“Burschen sind Burschen und wir gehören zusammen“ (BS05: 336-337).

Danach gefragt, ob sie gern mehr männliche Mitschüler hätten, antworteten 35,0% der Burschen mit „ja“, 18,9% mit „nein“; 46,1% war es „egal“. Demgegenüber hätten deutlich mehr befragte Mädchen (57,8%) gerne mehr männliche Mitschüler, was allerdings damit zusammen hängen kann, dass ein höherer Anteil der befragten Mädchen überhaupt keinen männlichen Mitschüler hatte.

Drei Viertel der Burschen (75,4%) gaben an, im Rahmen der Ausbildung schon einmal Gelegenheit gehabt zu haben, sich mit andern Burschen/Männern über ihre Situation auszutauschen, während die anderen derartiges nicht berichten konnten. 40,2% der Burschen würde gerne mehr Gelegenheiten für einen solchen Austausch haben. Gezielte schulische Angebote nur für Burschen, die ihre besondere Situation aufgreifen, sind jedoch sehr selten, obwohl solche Angebote sehr gut aufgenommen werden, wie einzelne Berichte zeigen.

Auch im Lehrpersonal dominiert das weibliche Geschlecht. Fast zwei Drittel (63,2%) der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, zurzeit nur ein bis drei männliche Lehrkräfte zu haben. Deutlich mehr Burschen als Mädchen wünschten sich mehr männliche Lehrkräfte (36,1% vs. 24,9%). Der Mehrheit war dies allerdings „egal" (59,4% vs. 71,2%); ein sehr kleiner Teil der Befragten wollte dies sogar ausdrücklich nicht.

Geschlechtergerechte Sprache?

Ein sehr heterogenes Bild zeigt sich beim Thema geschlechtergerechte Sprache. Einerseits berichten etliche Befragte, dass – vermehrt am Anfang – nur der weibliche Sprachstil auf Grund der hohen Mädchenanzahl verwendet wurde, was die meisten Burschen jedoch stört: „Ja das nervt, das nervt wirklich. Weil es kommt sehr oft vor, das ich dann als Frau angesprochen werde, weil es ja einfach nur üblich ist" (BS09: 228-229). Auf Nachdruck der Schüler verwenden viele Lehrkräfte jedoch nun eine geschlechtergerechte Sprache. Andererseits wird berichtet, dass manche Lehrkräfte trotz der vielen Mädchen nur die männliche Form verwenden. Dies gilt auch für Formalien wie das Klassenbuch. Drittens erzählen Burschen und Mädchen, dass eine geschlechtergerechte Sprache verwendet wird, was jedoch dazu führt, dass manchmal wegen einem einzigen Burschen bereits vorgefertigte Arbeitsblätter umgeschrieben und geschlechtergerecht gestaltet werden müssen.

Räumliche Gegebenheiten und Situation auf Ausflügen

Häufig berichten Mädchen und Burschen davon, dass die räumliche Situation für Männer an der BAKIP sehr spärlich bzw. schlecht sei. So erzählen Männer von einer sehr geringen Anzahl von Männertoiletten bzw. von Sportumkleidekabinen, die eigentlich Abstell- bzw. Kellerkammern sind. „Es gibt ein Burschen-WC, und wenn man da hin will, dann muss man durch das ganze Haus laufen. Und wenn man im 4. Stock ist, dann (…) braucht man halt 20 Minuten, bis man wieder im Unterricht ist. Und Garderobe ist ein Kellerkammerl, Abstellkammerl mit einer Bank, wo man sich halt umziehen kann" (BS14: 165-168).

Fast durchgängig erzählen SchülerInnen davon, dass bei Übernachtungen im Rahmen von Ausflügen auf eine Trennung der Geschlechter geachtet wird. Gibt es mehrere Burschen in einer Klasse, so dürfen diese – meist weit weg von den Mädchen – gemeinsam in einem Zimmer schlafen. Ist nur ein einziger Mann in der Klasse, so kommt es vor, dass dieser alleine in einem Zimmer oder im Lehrerzimmer nächtigen muss: „Bei Ausflügen mit Übernachtung. Ja, meistens alleine, wobei ich schon einmal mit einem Lehrer zusammen im Zimmer sein hab DÜRFEN (lachen)" (BS02: 370-371).

Gemischtgeschlechtliche Klassen werden in den meisten Fällen von weiblichen und männlichen Lehrkräften begleitet. SchülerInnen erzählen jedoch, dass männliche Begleitpersonen die Tür zu Mädchenzimmern stets offen lassen müssten, was umgekehrt für Lehrerinnen nicht gelte.

Gender als Thema im Unterricht

Etwa drei Viertel der Befragten berichten, sich im Unterricht mit dem Thema „Chancengleichheit" bzw. „Gleichberechtigung von Mann und Frau" befasst zu haben. Rund zwei

Drittel der Burschen und der Mädchen geben weiter an, dass „geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation“ Bestandteil der Ausbildung gewesen sei. Burschen und Mädchen unterscheiden sich hier kaum. Fast drei Viertel der Befragten berichten weiter, sich im Unterricht mit „der Bedeutung der Rolle als Frau/Mann in der Arbeit mit Kindern“ auseinandergesetzt zu haben.

Eine Selbstreflexion der eigenen Entwicklung als Mädchen/Frau bzw. Bursche/Mann war dagegen nur bei 58,7% der Befragten Thema in der Ausbildung. Dies berichten zudem Burschen deutlich seltener als Mädchen (Burschen 48,3%, Mädchen 67,2%; $\sigma < 0{,}001$***).Am geringsten ist der Anteil der Befragten, denen im Unterricht etwas über Geschlechtssensible Pädagogik vermittelt worden ist. Immerhin gut die Hälfte der Befragten geben aber an, etwas darüber erfahren zu haben. Hier gab es kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Interessen von Burschen und „männliche“ Themen in der Ausbildung

Die Mehrheit der befragten Burschen ist im Gegensatz zur Mehrheit der Mädchen tendenziell der Ansicht, dass Burschen und Mädchen ganz unterschiedliche Interessen haben. Für 24,3% der Burschen trifft diese Aussage „voll“, für 40,3% der Burschen „eher zu“ (Mädchen 7,0% und 30,6%). Die Unterschiede in der Wahrnehmung der Burschen und der Mädchen sind hier sehr deutlich ($\sigma < 0{,}001$***). Vor diesem Hintergrund ist es zu sehen, dass die Mehrheit der Burschen der Ansicht ist, dass „männliche Themen“ an der BAKIP zu kurz kommen. 34,3% der Burschen stimmen dieser Aussage „voll“, weitere 37,2% „eher zu“. Auch viele Mädchen teilen diese Ansicht (14,4% und 46,3%).

Was bedeutet das konkret? Vor allem im Sportunterricht sind Burschen, aber auch Mädchen der Meinung, dass „männliche“ Interessen nicht bzw. zu wenig berücksichtigt werden. Ein Bursche beklagt: „Für mich ist Sport irrsinnig wichtig, also ein Hobby, ein fixer Bestandteil in meinem Leben. Und der wird definitiv hier nicht gefördert“ (BS05: 228-231). Fußball spielen dürfen die meisten Burschen im Unterricht nicht, wilde und sehr aktive Spiele werden zum Großteil von den Mädchen abgelehnt und daher nicht durchgeführt. Ein Befragter berichtet sogar, dass sie als Burschen Strafrunden laufen müssen, wenn sie fragen, ob sie Fußball spielen dürfen. Manchmal werden im Sportunterricht an Mädchen tendenziell geringere Anforderungen gestellt, was das Bild von Frauen als dem „schwächeren Geschlecht“ bestätigt. Burschen, die ein eigenes Jungen-Turnen haben, erzählen dagegen durchwegs von positiven Erfahrungen.

Einige Männer berichten, dass ihre technischen Interessen, also z.B. wie ein Computer bzw. Auto funktioniert, nicht berücksichtigt werden, obwohl diese Themen auch Kinder im Kindergarten interessieren. Ein weiteres Problem ergibt sich im Werkunterricht. Obwohl viele LehrerInnen bemüht sind, interessante Werkstücke für beide Geschlechter anzubieten, scheitern Burschen oft am Können. Viele Burschen erzählen, dass Mädchen Vorkenntnisseim Bereich Handarbeiten haben, die den Männern fehlen. „In der 1. Klasse haben wir solche Puppen genäht, wo ich einfach nicht das machen hab können, weil ich es einfach in der Hauptschule und sonst nie gelernt habe, weil wir nie Textiles Werken gehabt haben“ (BS02: 295-297).

In die Schilderungen von Benachteiligungen mischen sich stereotype Vorstellungen von Eigenheiten und Vorlieben der Geschlechter. So berichtet ein Bursche, er habe von

einer Gitarrenlehrerin gehört, dass Burschen die Gitarrensaiten gern kräftig schlagen, Mädchen dagegen lieber zupfen: „Das habe ich von einer Gitarrenlehrerin gehört: Dass der Unterschied zwischen Schlagen und Zupfen, dass die Mädels sich beim Zupfen leichter tun, weil sie da perfektionieren können und die Burschen beim Schlagen, weil es ihnen eh egal ist, ob es richtig ist oder falsch, Hauptsache sie hauen in die Saiten rein“ (BS05: 540-543).

Der „Männerbonus“ – werden Burschen / Männer bevorzugt?

Aufgrund ihres Minderheitenstatus erhalten Burschen an der Schule oft besondere Aufmerksamkeit. Fast zwei Drittel der Befragten stimmen der Aussage zu, dass man als Bursche unter Mädchen der „Hahn im Korb“ sei. Nur 13% der Befragten meinen, dass dies „gar nicht“ zutreffe.

Dass die Stellung als „Hahn im Korb“ sowohl Bevorzugung als auch Benachteiligung bedeuten kann, zeigen die vertiefenden Interviews. Hier zeigt sich ein doch deutlicher Geschlechterunterschied: Während Mädchen überwiegend meinen, dass ihre männlichen Mitschüler bevorzugt werden, berichten Burschen auch von Benachteiligung.

Da Schule und Praxiseinrichtungen Interesse daran haben, die wenigen Burschen zu halten, werden sie im Alltag nicht selten bevorzugt; nach Ansicht mancher Mädchen bekommen sie sogar bessere Noten. Häufig berichten männliche Schüler auch, dass sie stellvertretende Schulsprecher bzw. Schulsprecher an der BAKIP waren bzw. sind. Sie empfinden es als große Ehre von so vielen Frauen akzeptiert und gewählt worden zu sein.

Andererseits kann die Sonderstellung auch dazu führen, dass Burschen leichter auffallen und ihr Verhalten schneller zu negativen Konsequenzen führt. „Ich glaube, dass die Lehrer unterbewusst irgendwie auch viel mehr auf einen schauen und dann viel mehr merken, wenn man was nicht macht oder was negativ macht. Und ich glaube, dass ich in mehreren Fächern eine schlechtere Note habe, weil ich ein Bub bin“ (BS14: 145-147).

Nicht zuletzt durch ihre laute und tiefere Stimme fallen Burschen eher auf. Sowohl im Unterricht als auch beim Singen in der Gruppe führt das immer wieder zu unangenehmen Situationen: „Ich meine in der Hinsicht, dass wenn wir tratschen oder wenn wir irgendwas sagen, fällt das natürlich mehr auf, weil wir tiefere Stimmen haben, das ist lauter in dem ganzen Gänsestall wo die ganzen hohen Stimmen sind, da fallen wir besonders auf“ (BS05: 305-308).

Burschen berichten zudem, dass von ihnen nicht selten die Ausführung männertypischer Aufgaben erwartet wird. Bei Problemen im technischen Bereich im Unterricht wird zumeist nach ihnen gerufen. „Fernseher einschalten, Beamer einschalten, Sachen, die eigentlich nicht so schwierig wären. Wird halt von den Mädels nicht erwartet“ (BS02: 327).

Subtile Diskriminierung lässt sich in unterschiedlichsten Bereichen finden und ist den Burschen oft nicht direkt bewusst oder nur schwer konkret zu beschreiben. So berichten Burschen, die allein in einer reinen Mädchenklasse sind, dass es ihnen manchmal schwer fällt in die Gruppe der Mädchen aufgenommen zu werden. Im Einzelfall kann dies sogar zu Überlegungen führen, die Ausbildung abzubrechen, „weil es ziemlich anstrengend sein kann, mit 30 pubertierenden, zickigen und möchtegernklugen kleinen Mädchen vierzig Stunden in der Woche in einem Raum zu sein“, wie ein Schüler pointiert vermerkt.

Vor dem geschilderten Hintergrund kommt es zu unterschiedlichen Einschätzungen der Situation von Burschen an der BAKIP. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Bur-

schen stimmt zumindest tendenziell der Aussage zu, dass die BAKIP „eher für Mädchen gemacht“ sei. Die Mehrheit der Befragten, insbesondere der Mädchen, ist dagegen anderer Ansicht.

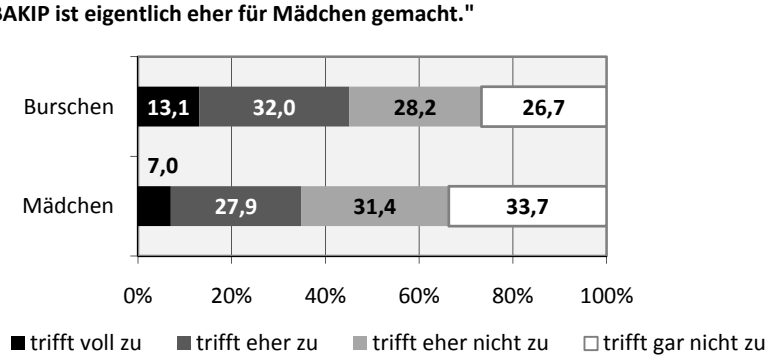


Abbildung 52: Einschätzung der BAKIP als Ort für Mädchen und Burschen

5.2.5 Praxiserfahrungen

Der Einstieg in die Praxis

Die große Mehrheit der Burschen berichtet, dass sie in der Praxis sehr positiv aufgenommen werden. Die Hälfte der befragten Burschen stimmt der Aussage „voll“ zu, „von den Kolleginnen begeistert begrüßt“ worden zu sein, und die meisten anderen stimmen zumindest „eher“ zu. Nur ein kleiner Teil der Befragten gibt an, „skeptisch aufgenommen“ worden zu sein – lediglich 3,4% der Befragten stimmten hier „voll“, 12,6% „eher“ zu. Die befragten Mädchen bestätigen ganz überwiegend, dass es in der Praxis großes Interesse an männlichen Praktikanten gebe. Gleichzeitig macht jedoch ein Viertel der befragten Burschen zumindest gelegentlich die Erfahrung, dass Burschen bzw. Männern „grundsätzlich mit Skepsis“ begegnet wird; Mädchen berichten dies sogar noch häufiger. Hierauf wird weiter unten noch eingegangen.

Nicht nur von den Kolleginnen wurden Burschen gut aufgenommen, auch von sehr positiven Reaktionen in der Zusammenarbeit mit Eltern wird berichtet. Viele Elternerkundigen sich über den Entscheidungsprozess und die Motivation der Burschen für dieses Berufsfeld und sind froh, einen Mann im Kindergarten zu haben. Die befragten Schülerinnen bestätigen dies. Sie erzählen, dass viele Eltern positiv überrascht reagierten und vom Enthusiasmus der Kinder angesteckt wurden. Es wird aber auch von Eltern berichtet, die insbesondere am Anfang skeptisch und irritiert auf Burschen im Kindergarten reagierten.

Dort, wo Burschen und Mädchen gemeinsam in der Praxis sind, funktioniert die Zusammenarbeit zwischen den Geschlechtern oft, wenn auch nicht immer, sehr gut. Zwei Drittel (64,5%) der befragten Mädchen hatten allerdings noch nie mit Burschen oder Männern in Praxiseinrichtungen zu tun und konnten dazu daher keine Aussagen machen.

Viele Burschen wiederum machen in Praxis die Erfahrung, einziger Mann in der Einrichtung zu sein. Die meisten männlichen BAKIP-Schüler erleben daher beim Einstieg in die Praxis erneut, dass der Bereich der Kinderbetreuung weitestgehend von Frauen bestimmt ist, und zwar noch weit mehr als der schulische Kontext, in dem es meist zumindest einige männliche Mitschüler und Lehrkräfte gibt. Dieses Problem wird durch den Grundsatz vieler Schulen verstärkt, Burschen nicht gemeinsam in eine Praxisinstitution zu geben, sondern aufzuteilen, damit z.B. möglichst viele Kinder einem männlichen Kindergartenpädagogen antreffen („Gießkannenprinzip“). Für Burschen ist dies bedauerlich, da die Zusammenarbeit mit einem weiteren Burschen sehr positiv erlebt wird: „Also wirklich toll (…), das war wirklich eine sehr kostbare Erfahrung“ (BS20: 283-285).

Unterstützung in Praxisphasen

Burschen berichten insgesamt von weniger Unterstützung in den Praxisphasen. Wie die folgende Abbildung zeigt, sind für die Unterstützung in Praxisphasen die Mitschülerinnen und die direkten AnsprechpartnerInnen in der Praxiseinrichtung für Burschen und Mädchen am wichtigsten. Darüber hinaus fällt auf, dass Unterstützung durch die eigenen Eltern von Burschen weit weniger angegeben wird als von Mädchen. Deutlich häufiger geben Burschen dagegen an, dass ihnen die Unterstützung durch andere Burschen wichtig sei, wobei dieser Wert möglicherweise noch höher ausfallen würde, wenn der Anteil männlicher Mitschüler höher wäre.

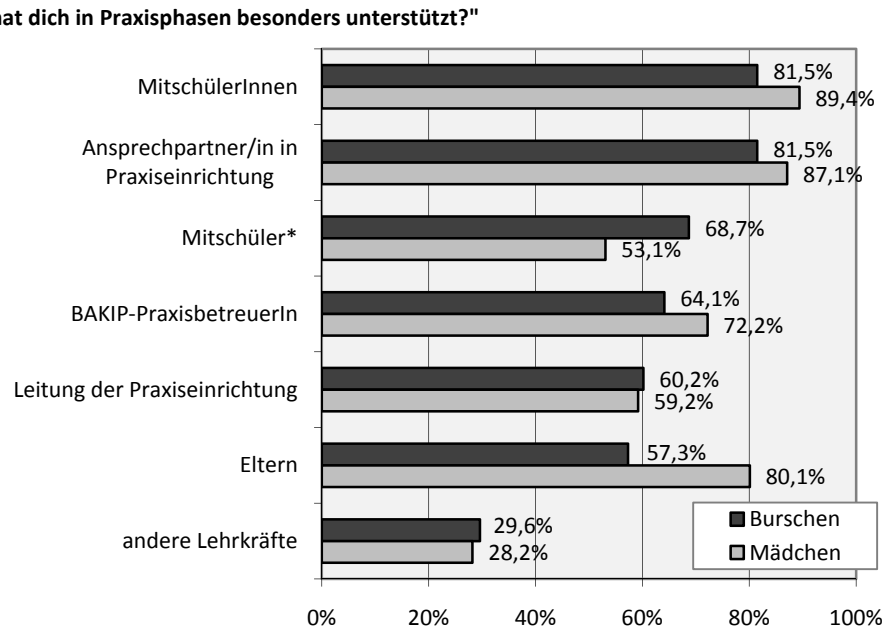


Abbildung 53: Unterstützung in Praxisphasen

* Mitschüler: nur Angaben von Befragten, die männliche Mitschüler haben.

Wie in der Schule haben Burschen auch in der Praxis eine Sonderstellung und werden manchmal bevorzugt – der „Burschenbonus“. Manche Schüler erhielten bereits in der Praxisphase ein Stellenangebot. Ein Teil der befragten Mädchen hat den Eindruck, dass ihre männlichen Kollegen bevorzugt und bei gleicher Leistung vom Kindergarten besser beurteilt werden. Ein Fünftel der befragten Mädchen ist der Ansicht, dass an Burschen zumindest tendenziell geringere Ansprüche gestellt werden als an Mädchen. Auch bei der Vorbereitung und Durchführung werden Burschen nach Ansicht mancher Mitschülerinnen mehr unterstützt als die weiblichen Praktikantinnen, bei denen mehr vorausgesetzt wird.

Gleichzeitig gibt ein Drittel der Burschen an, dass Ihnen manche Aktivitäten als Bursche nicht zugetraut wurden, und fast die Hälfte der befragten Mädchen bestätigt diese Tendenz. Es bleibt damit offen, inwieweit bestimmte Kompetenzen von männlichen Schülern nicht erwartet oder aber ihnen gar nicht zugetraut werden. Ein Schüler erzählt schließlich, dass er in einem Kindergarten auf eine Kindergärtnerin traf, die grundsätzlich gegen Männer in diesem Berufsfeld war. Dementsprechend schwierig gestaltete sich die Zusammenarbeit.

Männliche Praxisbetreuer sind nur selten anzutreffen und wenn, dann meist in Übungskindergärten (z.B. in Innsbruck und in Linz). Nur jeder fünfte Bursche und sogar nur jedes zehnte Mädchen hat bereits einmal einen männlichen Praxisbetreuer oder einen männlichen Ansprechpartner in einer Praxiseinrichtung erlebt. Etwa zwei Drittel der Burschen, aber auch über die Hälfte der Mädchen geben an, dass sie gern einen solchen Ansprechpartner hätten.

Geschlechtstypische Unterschiede im Erziehungsstil

Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung sehen viele befragte Schülerinnen und Schüler eher wenige Unterschiede im Erziehungsstil von Männern und Frauen und in ihrem Verhalten gegenüber Kindern. Andere sind dagegen der Ansicht, dass sich männliche und weibliche PädagogInnen unterscheiden, wobei die Einschätzungen von Mädchen und Burschen teilweise deutlich differieren. Oft gibt es Übereinstimmung darüber, welchem Geschlecht welche Tendenz zugeschrieben wird; in einzelnen Fällen gibt es aber auch Uneinigkeit sowohl innerhalb als auch zwischen den Geschlechtern. Insgesamt sehen die befragten Burschen etwas mehr Unterschiede zwischen den Geschlechtern als die befragten Mädchen.

Die Mehrheit der befragten Burschen ist der Ansicht, dass männliche Pädagogen Kindern mehr „ihre Selbständigkeit lassen“ sowie „mehr Spiele im Freien machen“. Viele meinen auch, dass Burschen und Männer „öfters ein Auge zudrücken“ und den Kindern „mehr zutrauen“. Auch die befragten Mädchen ordnen diese Verhaltensweisen häufiger männlichen Pädagogen zu, wenn auch nicht im selben Ausmaß wie die befragten Burschen.

Auf der anderen Seite werden Kontrolle, Geduld, das Sprechen mit Kindern sowie insbesondere Ängstlichkeit von beiden Geschlechtern tendenziell eher weiblichen Pädagoginnen zugeordnet. Bemerkenswert sind die sehr uneinheitlichen Antworten bei der Aussage „Konflikten aus dem Wege gehen“. Sie werden von etlichen Befragten häufiger dem *anderen* Geschlecht zugeschrieben: Viele Mädchen schätzen Burschen so ein, ein Fünftel der Burschen hingegen meint, dass dies eher auf Mädchen zutreffe.

Trotz der teils recht deutlichen Tendenzen muss hervorgehoben werden, dass bei den

meisten Items die Mehrheit der Befragten „eher keine Unterschiede“ zwischen den Geschlechtern wahrnimmt – dies ist jedenfalls das Ergebnis der Fragebogenerhebung (vgl. Abbildung 54).

"Unterscheiden sich deiner Erfahrung nach weibliche und männliche Pädagog/innen in den folgenden Aspekten?"
oben: Antworten der Burschen, unten: Antworten der Mädchen

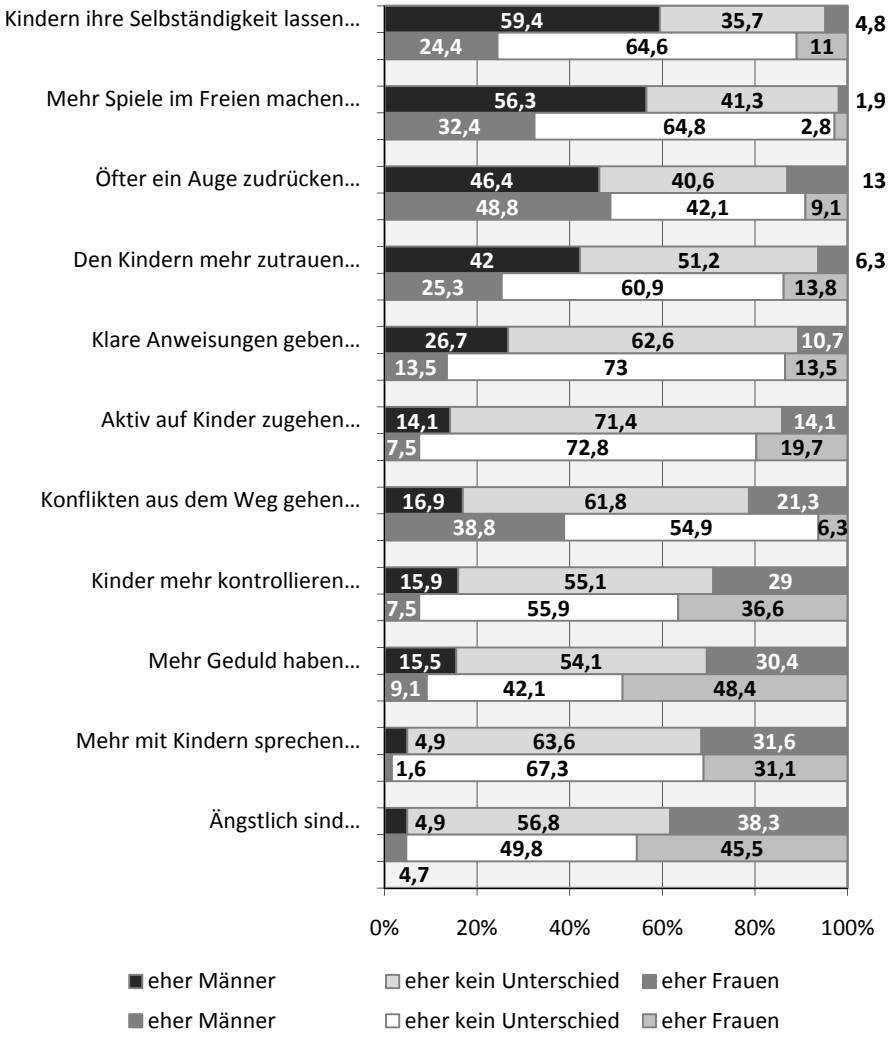


Abbildung 54: Wahrnehmung von Geschlechterunterschieden im Verhalten

Deutlich anders stellt sich das Thema in den vertiefenden Interviews dar, in denen Geschlechterunterschiede ausführlich und prägnant thematisiert werden. So berichten fast alle Burschen, dass sie mehr wildere Aktivitäten mit den Kindern machen und körperbetonter arbeiten. „Fliegerspielen" im Garten oder mit Kindern auf den Schultern wie ein Pferd herumzugallopieren wird ausschließlich von Männern berichtet: „Und sicher, im Garten draußen oder so erlauben wir den Kindern schon ein bisschen mehr, weil die dürfen sich dann auf die Schultern 'raufsitzen und werden dauernd getragen" (BS03: 412-415). Männliche Pädagogen sind aus Sicht der Burschen auch toleranter bezüglich des Lärmpegels als ihre weiblichen Kolleginnen.

Auch viele Mädchen sind der Meinung, dass Burschen spontaner und lockerer arbeiten. Sie erzählen, dass Männer wildere und aktivere Spiele bevorzugen und mit höherer Lautstärke besser umgehen können als sie selbst. Weiter berichten sie, dass Männer weniger Scheu vor chemischen und physikalischen Experimenten im Kindergarten haben als sie selbst und daher solche Einheiten von ihnen selbst weniger angeboten werden.

Unterschiede gibt es auch im Gesprächsstoff mit den Kindern. Burschen berichten häufig, dass sie bei speziellen „Mädchenthemen", wie ausladende Gespräche über Pferde, häufig an ihre Wissensgrenzen kommen, während andere Themen, so zum Beispiel über Fußball und Technik, die häufig von Burschen einbracht werden, von weiblichen Kolleginnen nicht so gut beantwortet werden können, von Burschen und Männern aber durchwegs schon. Einige Befragte sind auch der Meinung, dass Männer sich leichter in Burschen hineinversetzen können.

Andererseits sind manche Burschen der Ansicht, dass Mädchen bzw. Frauen sensibler und emotionaler sind als sie selbst: „Ja wir sind nicht so emotional glaube ich. Wir sind eher oberflächlich und wir machen aus, wenn uns was trifft, dann schlucken wir das meistens runter. Und bei Mädchen ist das ganz anders, also so habe ich das erlebt, dass sie halt dann die Gefühle nach außen hin mehr zeigen" (BS05: 110-112). Ein Mädchen bringt die Unterschiede in der Emotionalität folgendermaßen auf den Punkt: „Burschen sehen kleine Kinder sicher anders als wie Mädels. (…) Nicht so herzlich, oder so weich oder so dahinschmelzend wie Mädels" (BS21: 136-140).

Unterschiede werden schließlich im Umgang mit Konflikten gesehen. Berichtet wird, dass Männer direkter und klarer mit Kindern sind und sich leichter durchsetzen können, nicht zuletzt aufgrund ihrer tieferen und lauteren Stimme. Solche Tendenzen werden nicht nur für den Umgang mit Kindern beschrieben, sondern als generelle Unterschiede zwischen den Geschlechtern: „Weil eben Männer sehr klar sagen was sie wollen, auch wenn es manchmal grob ist, aber das Thema ist dann erledigt, und bei Frauen ist das immer ein Köcheln und eine Intrige und ein Abwägen und ein so Seilschaften bilden und da ist so diese Eifersüchteleien und so. Also das gibt es eben bei Männern nicht, also auch zwischen Männern und Frauen, es kracht, aber es ist erledigt. Bei Frauen köchelt das ein Jahr und es gibt immer noch keine Lösung" (BS17: 423-427).

Zusammenarbeit von Burschen und Mädchen

Bezüglich der Zusammenarbeit der Geschlechter gibt es mehrere Tendenzen. Zunächst ist die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass von Burschen und Mäd-

chen in der Praxis dasselbe erwartet wird. Zwei Drittel der Burschen wie Mädchen stimmen dieser Aussage „voll“, ein weiteres Viertel zumindest „eher“ zu.

Andere Aussagen stehen etwas im Widerspruch dazu. So berichten viele Burschen, dass von ihnen die Übernahme typisch männliche Aktivitäten erwartet wird (15,9% stimmen „voll“, 30,0% „eher“ zu). Auch etwa ein Drittel der Mädchen bestätigt diese Tendenz (8,3% stimmen „voll“, 25,7% „eher“ zu). In den Interviews berichten viele Burschen, dass sie von Kindergärtnerinnenwie Kindern in geschlechtstypische Rollen gedrängt werden und typisch „männliche“ Aktivitäten übernehmen sollen wie Fußballspielen oder das bei Kindern beliebte „Auf-den-Schulter-sitzen“. Allerdings meint ein Teil der Burschen, dass sie sich auch selbst lieber in „männlichen“ Bereichen im Kindergarten, wie zum Beispiel dem Bau- und Konstruktionsbereich, aufhalten als in klassisch „weiblichen“ Bereichen wie der Puppenecke.

Mädchen wiederum sind nicht selten der Ansicht, dass Burschen tendenziell bevorzugt werden. Wie bereits dargestellt, ergab die Fragebogenerhebung, dass ein Teil – allerdings nicht die Mehrheit – der befragten Mädchen der Ansicht ist, dass an Burschen tendenziell geringere Ansprüche werden. Jeder zehnte Bursche hat selbst diesen Eindruck.

In den Interviews konkretisieren einige Burschen, dass ihre weiblichen Mitkolleginnen strukturierter und geplanter in der Praxis sind. Ihre Vorbereitungen sind ordentlicher, und auch die methodische Hinführung zu den einzelnen Einheiten wird aufwendiger geplant und durchgeführt. Dies wird auch von weiblichen Befragten bestätigt. Manche Mädchen können jedoch dem Stil der Burschen durchaus auch etwas abgewinnen: „Ich würde sagen, sie (Männer) sind einfach spontaner und nicht so kasteldenkerisch, das man alles genau so macht und genauso wie man es vorbereitet hat führe ich es dann durch“ (BS15: 288-291).

Andererseits meinen weibliche Schülerinnen, dass Männer kumpelhafter zu Kindern sind und sich deshalb manchmal schwerer tun, den Überblick über die Gruppe zu halten. In Einzelfällen werden Burschen auch massiv kritisiert: „Wenn da mehr da wären von seiner Sorte, ginge da alles drunter und drüber in dem Kindergarten. Also der braucht einfach auch einen Anpfiff dann von seinen Kolleginnen: Mach endlich was, tu was“ (BS04: 340-341).

Die deutliche Mehrheit der Befragten äußert sich aber positiv zur Zusammenarbeit von Burschen/Männern und Mädchen/Frauen. Viele Befragte betonen, dass weibliche und männliche PädagogInnen voneinander lernen und sich im Alltag gut ergänzen können. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass ein erheblicher Teil der befragten Burschen und Mädchen von grundlegenden Unterschieden zwischen Männern und Frauen ausgeht (siehe oben), womit manche Ungleichheiten erklärt oder sogar entschuldigt werden.

Es gibt jedoch auch viele Schülerinnen und Schüler, die der Tendenz zur Stereotypisierung kritisch gegenüberstehen. So achten mehrere befragte Burschen bewusst darauf, sich in allen Ecken des Kindergartens sowohl mit Mädchen als auch mit Burschen zu befassen. Und eine Schülerin formuliert: „Man muss eben sehr darauf achten, dass da eben niemand in spezielle Rollen hinein fällt, sodass man das typische Bild hat, der Mann macht jetzt die handwerklichen Sachen mit den Kindern und tollt auf der Wiese mit denen herum und so und die Frau dann eher die Handarbeit und halt dieses typische Hauswirtschaftliche“ (BS06: 130-133).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass im Umgang von SchülerInnen und Tätigen mit Kindern individuelle Unterschiede eine entscheidende Rolle spielen und im Einzelfall be-

deutsamer sind als geschlechtsbezogene Faktoren. Inwieweit geschlechtstypische Tendenzen in Fragebogenergebnissen oder Interviewauswertungen deutlich werden hat nicht zuletzt mit der jeweiligen Forschungs- und Auswertungsmethodik zu tun (vgl. Kapitel 1.1).

Reaktionen von Kindern auf männliche Kinderbetreuer / Pädagogen

Fast alle interviewten SchülerInnen sind sich einig darin, dass Männer eine sehr starke Anziehungskraft auf Kinder im Kindergarten ausüben. So werden Männer als „Magnete" bezeichnet, die Kinder von Anfang an in ihren Bann ziehen. Viele Kinder gehen schnell und offen auf Burschen zu und suchen auch körperlichen Kontakt: „„… dass die Kinder einfach da stehen, Füße klammern und rundherum wirklich stehen" (BS03: 344-346). Weiter wird berichtet, dass sich Kinder leichter an den Namen des männlichen Schülers erinnern und daheim häufiger von ihm berichten als von der weiblichen Kollegin.

Wie bereits erwähnt, sind nicht nur die Erwartungen von Kolleginnen, sondern auch die von Kindern oft geschlechtstypisch. „War immer das Erste, was man gehört hat: Spielst mit mir Fußball?", berichtet ein Bursche (BS22: 271), und ein anderer stellt fest: „Also beim Bauen spielen die auch immer ganz gerne mit mir (…), aber das Malen tun sie dann wiederum lieber mit den Mädchen (den weiblichen Schülerinnen, Anm. d. A.)" (GP01: 476; 466-468).

Wiederholt haben Befragte den Eindruck, dass Kinder gleichgeschlechtliche Bezugspersonen bevorzugen. So berichtet ein Bursche: „Mir kommt oft vor, dass (…) die Buben mehr mit den Männern im Kindergarten machen und die Mädels eher auf die Frauen fixiert sind" (BS14: 221-225). Andere Befragte nehmen hier jedoch keine Unterschiede wahr.

Unsicherheiten im nahen körperlichen Umgang mit Kindern

Deutliche Unsicherheiten gibt es bei der Frage des körperlichen Umgangs von Burschen und Kindern. Der enge Körperkontakt beim Toben oder beim erwähnten Reiten auf den Schultern stellt kein Problem dar. Dies gilt jedoch nicht für die körpernahen Versorgungsaufgaben. Während einige Burschen berichten, dass ein intimer Umgang mit Kindern für sie kein Problem darstellt, meinen andere, dass sie dabei sehr vorsichtig sind.

Mehr als die Hälfte der befragten Burschen berichtet, Kinder gewickelt oder auf die Toilette begleitet zu haben. Über ein Viertel erzählt dagegen, solche Tätigkeiten „gar nicht" ausgeübt zu haben. Mädchen sind ganz überwiegend der Ansicht, es sei „selbstverständlich", dass Burschen/Männer auch Kinder wickeln und/oder auf die Toilette begleiten. Ein Viertel der Mädchen ist allerdings anderer Ansicht (vgl. Abbildung 55).

In den Interviews berichten einige Burschen und Männer, dass sie in diesem Bereich sehr vorsichtig sind und genau darauf achten, wie sie mit Kindern körperlich umgehen. So lassen sie bei Klogängen mit Kindern die Türe offen oder überlegen sich genau, wie es bei Außenstehenden und Eltern ankommt, wenn ein Kind am Schoß von ihnen sitzt. Auf Grund von Medienberichten über sexuelle Übergriffe und Missbrauch vermeiden viele Befragte von vornherein möglichst alle Situationen, in denen Gerüchte entstehen könnten. Teils wird Burschen und Männern ein entsprechendes Verhalten von Kolleginnen und Leitungen ausdrücklich nahe gelegt.

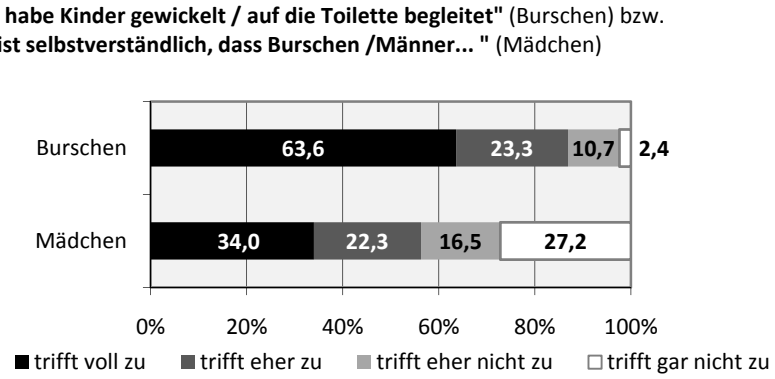


Abbildung 55: Körpernahe Versorgung von Kindern durch Burschen

Die Unsicherheit in diesem Bereich ist ein weiterer Grund dafür, dass Schulen in Praxisphasen meist gemischtgeschlechtliche Paare in die Kindergärten entsenden, denn so kann immer ein Mädchen mit den Kindern auf das WC gehen. Schülerinnen berichten zudem, dass ihre männlichen Mitschüler seitens der Schule zur Vorsicht ermahnt wurden. Der „Generalverdacht" schränkt damit das konkrete pädagogische Handeln vieler Burschen ein, auch wenn damit nicht sie persönlich gemeint sind.

5.2.6 Männlichkeit

Über die konkreten Aussagen zum pädagogischen Handeln von männlichen und weiblichen PädagogInnen hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrem grundlegenden Verständnis von „Männlichkeit" befragt. Dabei wurde zwischen Assoziationen zum Begriff „Männlichkeit" und persönlichen Bedeutungen und Einstellungen zum (eigenen) Mann-Sein und zum Verhältnis der Geschlechter unterschieden.

Was ist „Männlichkeit"

Was fällt Burschen und Mädchen spontan zum Begriff „Männlichkeit" ein? Zunächst eine ganze Reihe von Klischees: körperliche Attribute wie „Stärke", „Kraft", „muskulös, groß gebaut" und „Körperbehaarung", männertypische Interessen wie „Sport", „Fußball" und „Ferrari", Verhaltensweisen wie „wild, Blödsinn machen". Genannt wurde auch „Selbstvertrauen". Auch die ersten Assoziationen der meisten befragten Mädchen zu den Wörtern Mann und Männlichkeit sind typische Klischees: „Handwerklich und Stärke, muskulös". Lediglich ein Schüler assoziierte spontan „fürsorglich".

Differenziertere Antworten gab es auf die Frage, was Mann-Sein für die Befragten persönlich bedeutet. Einige Schüler beschrieben auch hier das traditionelle Männerbild: „Ja, ich muss auf jeden Fall sagen, wenn er körperlich tüchtig ist einigermaßen, oder zumindest körperlich zur Not etwas leisten kann, weil ich finde, das ist trotz allem wichtig" (BS09:

584-585). „Ein richtiger Mann? Ist für die Familie da, gibt der Familie Sicherheit, ja“ (BS22: 643).

Andere Burschen stellten stattdessen einen gleichberechtigten und respektvollen Umgang zwischen den Geschlechtern in den Vordergrund. Ein Bursche beschreibt: „Für mich ist ein richtiger Mann, ist ein Mann der Frauen respektiert und Frauen nicht als untergestellt ansieht, sondern eben als gleichberechtigt und eben der sich auch nicht zu blöd ist, Sachen zu machen die eigentlich sonst immer nur Frauen machen, also eben der Kindergarten zum Beispiel oder sonstige Sachen“ (BS20: 539-542). Und für einen anderen Befragten ist „ein richtiger Mann, wenn man einmal beide Geschlechter so respektiert wie sie sind und auch jeden Mensch so respektiert wie er ist. (…) …Aufgaben in Angriff nimmt, die eigentlich immer Frauen gehört haben, dann zeigt man eigentlich die richtigen Stärken von einem Mann“ (BS03: 744-745, 759-760).

Einige Schüler weisen darauf hin, dass es gerade in einer frauendominierten Schule bzw. in einem frauendominierten Arbeitsfeld wichtig sei, zu sich selbst zu stehen: „…der für sich selbst entscheiden kann, ist ein richtiger Mann“ (GP01: 494).

Die Aussagen der befragten Mädchen und Frauen sind oft ambivalent. Auf der einen Seite vertreten sie ein „klassisches“ Männerbild, auf der anderen Seite sollten die Männer typisch „weibliche“ Elemente aufweisen: „Ein richtiger Mann ist für mich (…) ein bissi ein Macho auch, eine Schulter zum Anlehnen, ein offenes Ohr hat und einfach auch eine partnerschaftliche Einstellung hat (…) wo es ein Miteinander ist“ (BS10: 310-313).

Bemerkenswert ist, wie eine Schülerin in diesem Zusammenhang zwischen „richtigen Männern“ und „Buben“ unterscheidet. „Eben da sind drei Burschen, die sich recht ähnlich sind, die richtige Männer sind, und der eine ‚Bub‘. (…) Er schaut Germany`s Next Top Model und lauter Serien, die nur Frauen schauen“. Die „richtigen“ Männer beschreibt sie so:“Der eine ist ein Fußballer, der andere ist ein Breakdancer, der vierte ist Musiker. (…) Tun vielleicht ganz gern Bier trinken, die tun gern Fußball schauen“ (BS15: 583, 594,596).

Im Rückblick auf ihre Kindheit bezeichnen sich die meisten befragten Burschen als „typischer Bub“. Sie begründen das mit Interessen wie Sport, Autos, und Technik: „Ja, ein richtiger Bursche ist, wenn man Fußball spielt und wenn man stark ist und wenn man dann Radl fahren kann und dann immer die Steigerungsform“ (BS03: 635-637). Auch „Blödsinn“ oder „Unfug machen“ gehört für manche Befragten zur typischen Bubenkindheit. Lediglich einige Befragte berichten, als Bub eher schüchtern und zurückhaltend gewesen zu sein. „So ein Lausbub und dauernd irgendwie auf der Achse und mit prügeln und hin und her; das hat mich nie interessiert“ (BS18: 521-522).

Bei den Mädchen sind die Aussagen dagegen unterschiedlich. Einige Schülerinnen erinnern sich, typische Mädchen gewesen zu sein – „Mädchen mit einem rosaroten Kleid und nur Puppen in der Hand“ (BS21: 479). Andere erinnern das Gegenteil: „Nein, absolut nicht weil ich nie mit Puppen gespielt habe und ich war immer auf den Bäumen oben. Ich war immer dreckig“ (BS21: 475-476).

Sind männliche Kinderbetreuer keine richtigen Männer?

Als provokativen Anstoß zur Diskussion wurden die Interviewpartner mit der Aussage konfrontiert, dass männliche Kinderbetreuer keine „richtigen Männer“ seien. Fast alle GesprächspartnerInnen wiesen diese Aussage deutlich zurück: „Blödsinn. (…) Warum sollten

Männer, die mit Kindern arbeiten, keine richtigen Männer sein?“ (BS18: 558, 561), meint ein Schüler, und ein anderer: „Ich weiß nicht was mich davon abhalten sollte jetzt männlich zu sein, nur weil ich mich mit Kindern beschäftige (…). Und auch, dass ich was bastle und mich kreativ betätige, sehe ich jetzt auch nicht so als unmännlich.“ (BS09: 591-593).

Allerdings gibt es auch Burschen, die diesbezüglich unsicher sind: „(…) dass ein ‚richtiger Mann‘ nicht im Kindergarten arbeitet, das ist mein Problem, weil ein richtiger Mann viel Geld verdient, gut gebaut ist und auch diverse Sportinteressen hat, und in dem bin ich irgendwie drinnen.“ (BS05: 838-839). Und eine weibliche Befragte, die „richtige Männer“ als „Machos“ mit „Schulter zum Anlehnen“ charakterisiert hatte, stellt fest, dass Kinderbetreuer keine solchen Männer seien: „Also die, die ich bis jetzt kennengelernt habe, würden auf die Beschreibung, die ich gerade gegeben habe, nicht passen“ (BS10: 317-321).

Einige Burschen sind dagegen der Meinung, dass im Kindergarten gerade „richtige Männer“ arbeiten, „weil die Aufgabe mit Kindern zu arbeiten eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe ist, die sehr schwierig ist und die auch sehr intensiv ist, die viele Nerven kostet, Geduld kostet (…) man hat quasi das Kostbarste, was der Mensch, was die Eltern haben, (…) den ganzen Tag über und man formt so einen kleinen Menschen und legt ihm die Basis für das weitere Leben.“ (BS05: 872-873). Und ein anderer Bursche betont: „Aber ich denke, dass einen richtigen Mann nicht nur ausmacht körperlich arbeiten zu können, sondern auch ein Hirn zu haben und ein Herz zu haben und von dem her denke ich mir, dass es für den Kindergartenberuf alles drei braucht und von dem her finde ich sind Männer in der Kindergartenpraxis genau richtig“ (BS02: 634-636). Und ein Mädchen formuliert: „Gerade das macht einen Mann aus, wenn er auch mit so kleinen Geschöpfen einfach respektvoll umgehen kann und einfach da ist“ (BS17: 445-446).

Nicht selten kommen bei der Frage nach dem „richtigen“ Mann allerdings die Themen Homosexualität und Pädophilieverdacht auf. Weiter oben wurde bereits erwähnt, dass Kinderbetreuer nicht selten für „schwul“ gehalten werden; mit entsprechenden Bemerkungen und Sprüchen müssen sich Burschen bereits bei der Entscheidung für die BAKIP auseinandersetzen. In den Äußerungen der befragten Burschen zeigt sich dabei Ambivalenz. So berichtet ein Schüler, dass es zwar homosexuelle Schüler an der BAKIP gäbe, betont aber ausdrücklich, dass nicht alle Kindergärtner schwul seien: „Ich verwehre mich dagegen, dass es immer so sein muss, überhaupt nicht, auch in meiner Klasse ist es überhaupt nicht so, aber es kann sein, natürlich“ (BS20: 554-555, 559-561).

Der „Generalverdacht“: Kinderbetreuer als potentielle Kindesmissbraucher

Der Pädophilieverdacht wird im Zusammenhang mit der Frage nach „Männlichkeit“ mehrfach erwähnt, nicht selten in Verbindung mit der Annahme der Homosexualität. Ein Bursche meint: „Es kommt wahrscheinlich auch häufig vor, dass sie als pädophil oder so bezeichnet werden, das finde ich immer am schlimmsten, also das Vorurteil“ (GP01: 501-502). Und ein Mädchen vermutet, dass „Männer eher nicht so gern in Kindergärten gesehen werden, weil da könnte ja was passieren (…) es heißt dann vielleicht ‘homosexuell‘„ (BS06: 77-81). Mädchen oder Frauen selbst machten sich dagegen in keinem Fall darüber Gedanken, möglicherweise des sexuellen Missbrauchs verdächtigt zu werden.

Wie bereits dargestellt wurde, müssen sich viele Burschen und Männer schon im Zuge ihrer Ausbildungswahl mit entsprechenden Reaktionen auseinandersetzen. In der Praxis

kommt das Problem dann erneut auf sie zu. Ein Viertel der Burschen sowie ein Drittel der Mädchen stimmt zumindest tendenziell der Aussage zu, dass „Burschen/Männern grundsätzlich mit Misstrauen begegnet (wird)“. Und jeder zehnte Bursche bestätigt, er „hatte schon einmal das Gefühl, des sexuellen Missbrauchs verdächtigt zu werden, bloß weil ich ein Mann bin“. Für fast drei Viertel der Burschen traf dies allerdings „gar nicht“ zu.

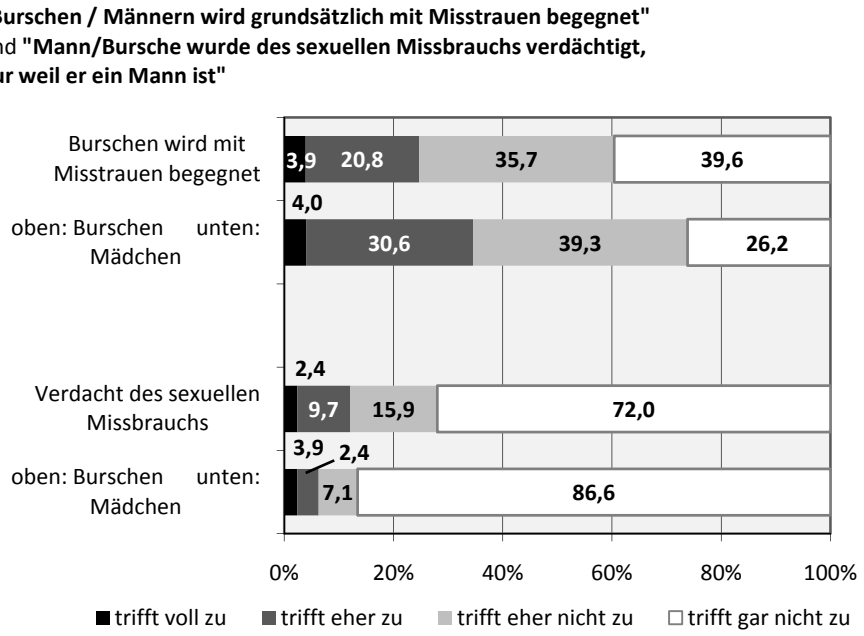


Abbildung 56: Der „Generalverdacht“ (BAKIP-SchülerInnen)

Insbesondere im Kontext des nahen körperlichen Kontakts mit Kindern wirkt sich der „Generalverdacht“ auch auf das konkrete pädagogische Handeln von Burschen und Männern aus. Darüber hinaus sehen sie sich grundsätzlich als Person in Frage gestellt. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen geben sowohl Burschen als auch Mädchen in den vertiefenden Interviews an, dass sie mehr Unterstützung bei heiklen Themen benötigen. Wie geht man mit Verdächtigungen und Beschuldigungen bezüglich sexueller Belästigung bzw. sexuellem Missbrauch um? Wie kann tatsächlichen sexuellen Übergriffen vorgebeugt werden? Insgesamt ist der „Generalverdacht“ ein Thema, das sich erheblich auf das Selbstbild, die berufliche Orientierung und das konkrete pädagogische Handeln von Burschen und Männern auswirken kann.

Die Bedeutung von Männern in der Kinderbetreuung

Den geschilderten Problemen zum Trotz stimmt die große Mehrheit, nämlich 93,1% der Burschen und 93,0% der Mädchen der Ansicht zu, dass mehr männliche Pädagogen in den Kindergärten tätig sein sollten. Ein Bursche meint: „Unbedingt, also, auf jeden Fall mehr

als jetzt. Und es sollte zumindest so sein, dass in jedem Kindergarten einer vorhanden ist“ (BS22: 647-648). Etliche Befragte sprechen sich sogar ausdrücklich für paritätisch besetzte Einrichtungen aus. Ein Bursche meint: „Ziel wäre 50: 50. Das wäre gut, ja.“ (BS02: 645, 647). Und eine Frau glaubt, „dass es sicher eine tolle Ergänzung wäre, wenn immer in jeder Gruppe beide Teile vorhanden wären, weil einfach gewisse Dinge mit einem Mann leichter, einfacher, besser gehen, als mit einer Frau. Und jeder seine Qualitäten einsetzen kann“ (BS05: 184-186).

Für eine Beschäftigung von mehr männlichen Kollegen geben die Befragten eine Vielzahl von Begründungen an. Dabei sind sich Burschen und Mädchen tendenziell in vielen Aspekten einig, wie Abbildung 57zeigt.

Interessanterweise wird der Wunsch nach mehr männlichen Pädagogen sowohl mit der Unterschiedlichkeit von Männern und Frauen begründet als auch damit, dass Männer und Frauen „dasselbe können“ – und zwar in recht ähnlichen Ausmaß. Allerdings stimmen der Annahme der Ähnlichkeit der Geschlechter Mädchen etwas häufiger „voll“ zu, wogegen Burschen häufiger der Ansicht sind, dass Männer „einen anderen Zugang zu Kindern haben“.

Auch in den Interviews finden sich beide Aspekte. Einerseits orientieren sich die Befragten an der Annahme, dass Burschen und Mädchen auf Grund ihrer Biologie unterschiedlich sind: „Wahrscheinlich auch auf Grund des Umgangs, weil Männer anders (…) das Denken von Frauen und Männern ist ja anders strukturiert irgendwo (…)“ (BS18: 318-323), meint ein Bursche, und ein anderer: „Also, dass die Kinder auf der einen Seite eher geborgen sind (Frau), aber auf der anderen Seite auch auf eigenen Füßen stehen (Mann). Und dass das dann eine Mischung ist, glaube ich, wäre am Besten“ (BS07: 563-565).

Auf der anderen Seite ist den Befragten auch Gleichberechtigung wichtig: „(…) dass wenn man als Kind aufwächst, dass man dann auch männliche und weiblichen Personen irgendwie sieht, dass die mit Kindern arbeiten, denn sonst ändert sich wahrscheinlich wenig“ (BS13: 257-259). Dies wird speziell für Kinder mit Migrationshintergrund formuliert, die in ihrem Alltag weniger gleichberechtigten Umgang zwischen Männern und Frauen erleben.

Einig sind sich viele Befragte darin, dass vor allem Kinder, denen der Vater fehlt, männliche Kindergärtner benötigen. In der Fragebogenerhebung stimmten Burschen diesem Aspekt noch deutlich häufiger „voll“ zu als Mädchen. In Interview meint ein Bursche: „Ich glaube gerade für Kinder, egal ob männliche oder weibliche Kinder, ist es schon wichtig, wenn jetzt die Eltern geschieden sind und der Vater halt nicht mehr zu Hause ist, dass dann auch irgendwie zumindest eine männliche Bezugsperson da ist“ (BS02: 599-601). Bemerkenswert ist dabei das Selbstbewusstsein der befragten Burschen: „…die bei der Mutter leben, die brauchen männliche Bezugspersonen und das können wir als männliche Erzieher eigentlich gut ausfüllen“ (BS03: 710-711). Ein Bursche bezeichnet sich sogar ausdrücklich als „Ersatzpapa“, der für Kinder von Alleinerziehenden sehr wichtig sei (BS20: 507-508).

Dass Kinder und Kolleginnen *unterschiedliche* Männer erleben sollten, scheint dagegen für die Mehrheit der Befragten nicht wichtig zu sein. Bemerkenswert ist schließlich, dass Burschen weit häufiger als Mädchen meinen, dass Männer nicht allein im Team arbeiten sollten. In der Fragebogenerhebung stimmte die Hälfte der Burschen, aber nur ein Drittel der Mädchen dieser Aussage zumindest tendenziell zu.

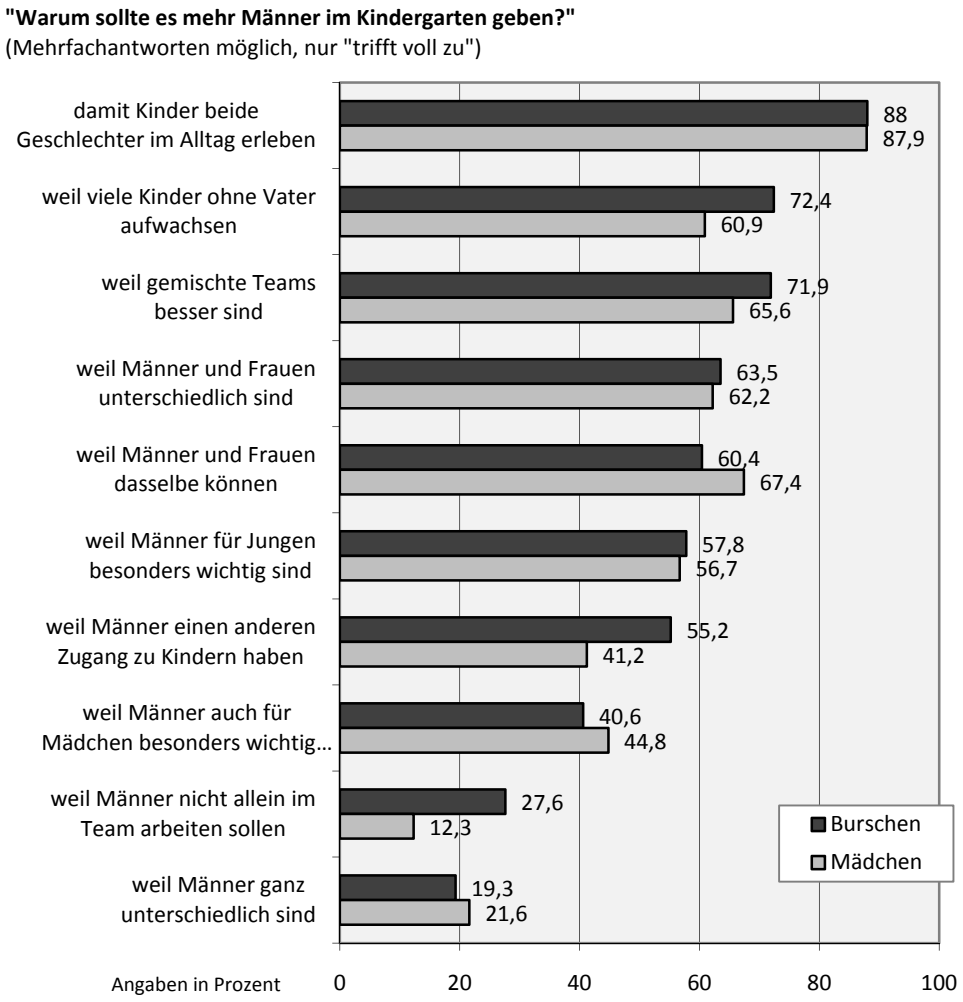


Abbildung 57: Gründe für eine Erhöhung des Männeranteils

Es lässt sich zusammenfassen, dass für die Befragten männliche Pädagogen in vieler Hinsicht von Bedeutung sein können. Wird in der Fragebogenerhebung auch die Antwortalternative „stimme etwas zu“ berücksichtigt, dann finden die meisten aufgeführten Begründungen breite Zustimmung bei den Befragten, so auch die, dass „Männer auch für Mädchen wichtig sind“. Die Befragten meinen, dass Kinder männliche Bezugspersonen brauchen, sehen Männer aber auch als eine Bereicherung für das Team an: „Ich glaube, dass es einfach für alle ein Erlebnis ist“ (BS03: 714).

5.2.7 Perspektiven

Persönliche Berufsperspektiven der Befragten

Burschen müssen – im Gegensatz zu Mädchen – nach Absolvierung der BAKIP bei Wehrtauglichkeit zum Bundesheer einrücken oder Zivildienst leisten. Für den sozialen Bereich würden sich zum Befragungszeitpunkt 42,5% der Burschen entscheiden, 21,7% planen den Präsenzdienst. Im Anschluss daran möchten vier von fünf Burschen (78,8%) mit Kindern arbeiten – bei Mädchen sind dies sogar 91,9%. 37,4% der männlichen Schüler haben dies „auf jeden Fall" vor. Jeder fünfte Bursche möchte jedoch „eher nicht" oder sogar „auf keinen Fall" mit Kindern arbeiten, was nur eines von zwölf Mädchen angibt (21,1% vs. 8,1%, $\sigma < 0{,}001$***). Burschen wollen dagegen weit häufiger nach Abschluss der BAKIP studieren: 28,9% der Burschen, aber nur 11,7% der Mädchen planen dies „auf jeden Fall", weitere 39,2% der Burschen sowie 33,6% der Mädchen geben „eher" an ($\sigma < 0{,}001$***). Die Schüler interessieren sich dabei in erster Linie für human- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. In den Interviews äußerten viele der an einem Studium interessierten Burschen die Absicht, neben dem Studium im Kindergarten oder Hort zu arbeiten.

43,3% der Burschen und 49,4% der befragten Mädchen beabsichtigen zunächst eine Weile ins Ausland zu gehen („auf jeden Fall" bzw. „eher ja"). Etwa ein Viertel der befragten Burschen und ein Sechstel der befragten Mädchen beabsichtigt „in einem anderen Bereich zu arbeiten", wobei signifikant mehr Burschen als Mädchen hier „auf jeden Fall" angeben (7,9% vs. nur 2,0%). Deutlich höher ist schließlich der – wenn auch insgesamt geringe – Anteil der Burschen, die nach der Ausbildung „eine Weile nicht arbeiten" wollen. Dies geben 17,8% der Burschen, aber nur 6,1% der Mädchen an („auf jeden Fall" bzw. „eher ja").

Grundsätzlich ist es für die Mehrheit der Befragten wichtig, im Beruf „mit Menschen zu tun" zu haben. 60,2% der Burschen und sogar 73,5% Mädchen schätzen dies als „sehr wichtig" für sich ein. Eine „gute Bezahlung" wird von gut der Hälfte der Befragten als „sehr wichtig" bezeichnet (51,5% der Burschen und 52,7% der Mädchen). Für viele Burschen sind darüber hinaus Aufstiegsmöglichkeiten „sehr wichtig" (51,2%), was Mädchen etwas seltener angeben (37,7%).

Die Jobaussichten von männlichen Kindergartenpädagogen schätzen die Befragten ganz überwiegend als „sehr gut „ein sowie besser als die von Kindergartenpädagoginnen. Während aber Mädchen eher von geringen Geschlechterunterschieden bezüglich der Berufsaussichten ausgehen, vermuten Burschen einen erheblichen Vorteil für das eigene Geschlecht. Inwieweit die deutlich positivere Einschätzung der Burschen realistisch ist oder Selbstüberschätzung darstellt, lässt sich an dieser Stelle nicht überprüfen. Sie wird den Befragten aber immer wieder nahe gelegt, wie einzelne Burschen berichten. So hätten viele Kolleginnen im Gespräch darüber gesagt: „Überall schlecken sie sich alle zehn Finger ab nach ausgebildeten Volksschullehrern und Kindergartenpädagogen", so dass der betreffende Bursche seine beruflichen Möglichkeiten sehr zuversichtlich einschätzte (BS18: 595-598). Und ein anderer berichtet: „Also ich höre immer wieder von den Hortnern und Kindergartenpädagogen, dass sie immer wieder gerne Männer nehmen, weil`s einfach so wenig gibt" (GP01: 524-525). Wie bereits erwähnt, hatten einige Burschen bereits während der Ausbildung ein Jobangebot bekommen.

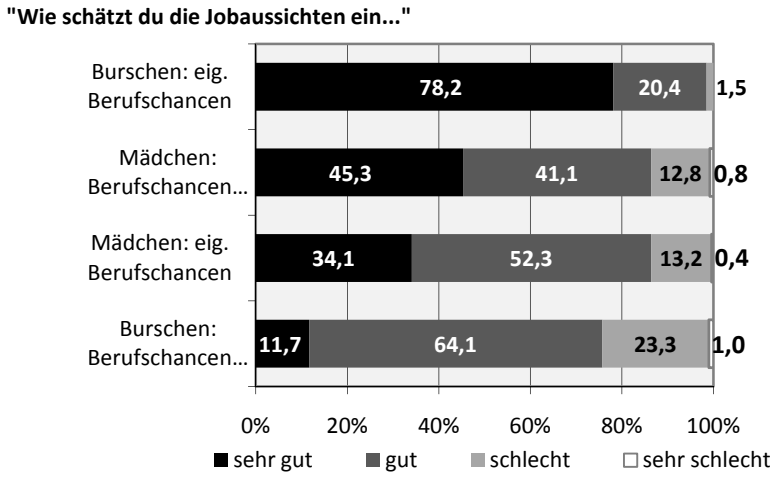


Abbildung 58: Einschätzung der Berufsaussichten von KindergartenpädagogInnen

Auch bei der Frage danach, welche Arbeitsbereiche für sie nach der Ausbildung in Frage kämen, zeigen sich deutliche und statistisch hoch signifikante Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Befragten.

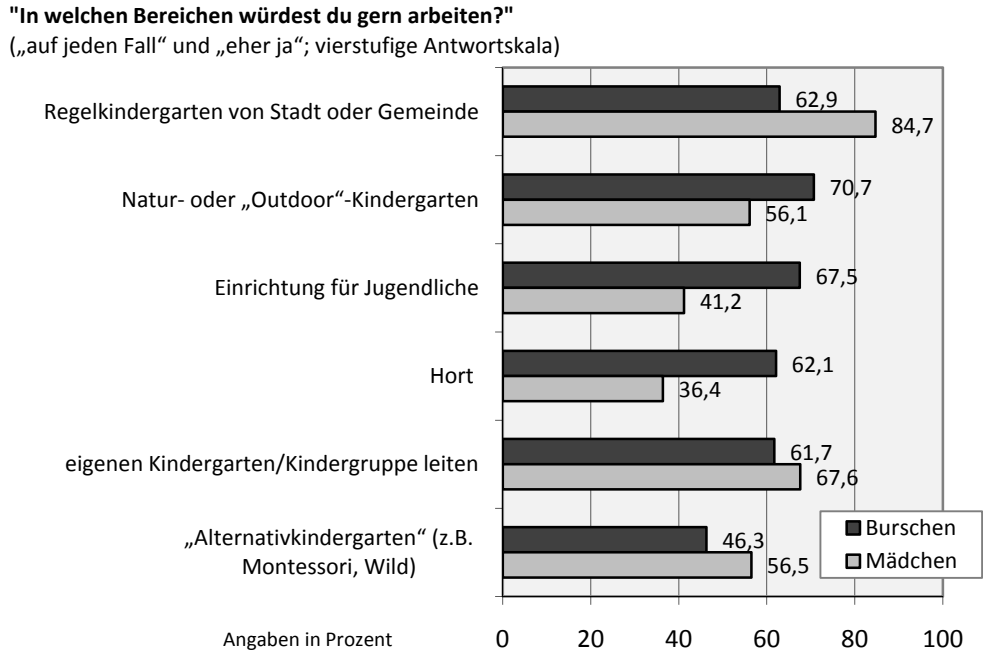


Abbildung 59: Interesse an verschiedenen Arbeitsbereichen

Die große Mehrheit der befragten Mädchen kann sich zumindest tendenziell vorstellen, in einem Regelkindergarten von Stadt oder Gemeinde zu arbeiten. Burschen geben dies weit seltener an. Von Burschen wird dagegen am häufigsten „ein Natur- oder Outdoor-Kindergarten“ sowie „eine Einrichtung für Jugendliche“ angegeben, die für Mädchen deutlich weniger attraktiv sind. Während Burschen weit häufiger als Mädchen den Hort als mögliches Arbeitsfeld angeben, ist es beim Arbeitsfeld Krippe umgekehrt. Die Mehrheit der Mädchen äußert außerdem Interesse an Alternativkindergärten (z.B. Montessori, Wild usw.); von Burschen wird dies etwas weniger genannt. Interessanterweise äußern Mädchen auch etwas häufiger als Burschen Interesse daran, einen eigenen Kindergarten bzw. eine eigene Kindergruppe zu leiten.

Kaum Geschlechterunterschiede gibt es dagegen auf den ersten Blick bei der Frage nach der Bevorzugung von Vollzeit- oder Teilzeitarbeit. Etwa 56% der Befragten würden Vollzeit bevorzugen, 44% Teilzeit. Erhebliche Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen gibt es allerdings in den Begründungen, die für die Bevorzugung von Vollzeit bzw. Teilzeit gegeben wurden. Burschen führten als häufigste Begründung für eine Bevorzugung von Vollzeitstellen an, dass „sonst das Geld nicht reichen“ würde, während Frauen am häufigsten angaben, sich „beruflich voll einbringen“ zu wollen. Doppelt so viele Burschen wie Mädchen gaben zudem an, eine Führungsposition anzustreben.

Für eine Bevorzugung von Teilzeitarbeit führen Mädchen signifikant häufiger die Notwendigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf an, wogegen Burschen etwas häufiger angeben, Zeit für private Interessen haben zu wollen sowie – signifikant häufiger als Mädchen – parallel studieren zu wollen. Dies spiegelt die bereits geschilderten Differenzen in den Einstellungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf wieder.

Gesellschaftliche Wertschätzung des Berufs

Im Kapitel „Wege in den Beruf“ war bereits erwähnt worden, dass zwei Fünftel der Befragten die Ansicht vertreten, der Beruf der Kindergartenpädagogin habe ein „schlechtes Image“. Die in den Interviews befragten Burschen und Mädchen waren sich einig darin, dass der Beruf des Kindergärtners in der Gesellschaft zu wenig wertgeschätzt wird. Ein Bursche schildert: „Ja ich meine, man denkt sich vorher Kindergarten, da ist wenig Arbeit, das denken sich heute auch noch viele, das ist auch in unserer Gesellschaft so. Aber es stimmt überhaupt nicht.“ (BS13: 21-22) Und ein Mädchen formuliert: „Also ich glaube, dass in der Gesellschaft die Wertigkeit des Kindergartens sicher steigen muss, als Bildungseinrichtung, nicht nur als sozusagen Beaufsichtigungseinrichtung. (…) weil so ist man Kindergarten*tante*“ (BS17: 487-488, 492).

Die mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung spiegelt sich in der zu geringen Entlohnung wider: „Die Gehälter sind einfach unter jeder Kritik“ (BS05: 910). Nach Ansicht der Befragten stehen ihre Leistungen im Kindergarten mit der finanziellen Vergütung nicht im Einklang. „Weil so ist man der Depp vom Dienst, der genau so viel verdient wie die Putzfrau, nur die Putzfrau muss sich weniger rumärgern“ (BS05: 979-980). Die schlechte Bezahlung wird auch als einer der wesentlichen Gründe für den geringen Anteil männlicher Beschäftigter angesehen: „Außerdem glaube ich, dass der finanzielle Aspekt noch immer der sehr ausschlaggebende ist, dass wir mit 1200 Euro glaube ich, wenn man gut verdient

Netto, einfach nicht attraktiv genug sind. Deswegen haben wir auch momentan so einen Pädagogenmangel“ (BS05: 211-214).

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass viele Befragte, sowohl Burschen als auch Mädchen, ein traditionelles Bild vom Mann als finanziellem Versorger der Familie haben – den geäußerten Einstellungen zu partnerschaftlicher Aufteilung von Familie und Arbeit zum Trotz. So ist oft die Aussage zu finden, dass sich mit dem Gehalt keine Familie ernähren lasse: „… wenn man eine Familie hat ist es wahrscheinlich zu wenig.“ (BS03: 204). Manche Burschen wollen daher eine Leitungsposition zu erreichen, um mehr zu verdienen. Einzelne Burschen denken auch über Zusatzjobs zusätzlich zur Tätigkeit im Kindergarten nach „…außerdem noch mit Musik oder so was Geld verdienen“ (BS13: 452).

Aber nicht nur Burschen finden den Beruf zu schlecht bezahlt, sondern auch Mädchen beklagen sich darüber. Nicht zuletzt stellen sie fest, dass sie mit ihrem Gehalt ohne Unterstützung eines Mannes keine Familie ernähren können: „Da braucht man wirklich einen Mann, der einigermaßen gut verdient“ (BS04: 675-676).

Möglichkeiten, Arbeitsfeld und Beruf attraktiver zu gestalten

„Ja, es ist einfach, glaube ich noch nicht so durchgedrungen, dass Burschen gebraucht werden und dass das eigentlich recht ein schöner Beruf ist für Burschen“, meint ein Befragter und ergänzt: „weil einfach die männlichen Pädagogen wollen von Grund auf schon viel verdienen.“ (BS03: 201-203). Höhere Gehälter, mehr Freiräume für Bewegung und mehr eigenständiges Arbeiten können nach Ansicht der Befragten dazu beitragen, eine Tätigkeit im Kindergarten attraktiver zu machen.

Die höchste Bedeutung wird dabei einem höheren Gehalt beigemessen. 70,4% der Burschen, aber auch 63,6% der Mädchen stimmen „voll zu“ dass „man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen“ solle. Große Bedeutung wird weiter den Bewegungsmöglichkeiten beigemessen: „mehr Zeit im Freien“, „mehr Platz zum Toben“ und „mehr Bewegung“ werden von mehr als der Hälfte der Burschen für wichtig gehalten. Aber auch knapp der Hälfte der Mädchen gibt an, dass der Beruf für sie dadurch attraktiver wäre. Nimmt man auch diejenigen Befragten hinzu, die „eher“ zustimmten, kann festgestellt werden, dass solche Veränderungen nach Ansicht der großen Mehrheit der Befragten beiderlei Geschlechts das Arbeitsfeld attraktiver machen würde.

„Zumindest ein männlicher Kollege“ ist vor allem für die Burschen wichtiger, die hier doppelt so oft „stimme voll zu“ angaben als die befragten Mädchen. „Experimente, Werkbank, technische Dinge“ fanden interessanterweise etwas mehr Zustimmung bei den Mädchen, wogegen die Aussicht auf mehr eigenständiges Arbeiten („auf meine eigene Art mit den Kindern umgehen“, „meinen eigenen Kindergarten leiten“) für beide Geschlechter gleichermaßen attraktiv erscheinen.

Dass es im Kindergarten „nicht so „brav“ und „ordentlich“ zugehen würde“ ist schließlich – verglichen mit den anderen Items – nur für eine Minderheit der Befragten von Bedeutung. Allerdings gibt es hier einen signifikanten Geschlechterunterschied: knapp die Hälfte der Burschen, aber nur ein Drittel der Mädchen stimmten der Aussage zumindest tendenziell zu.

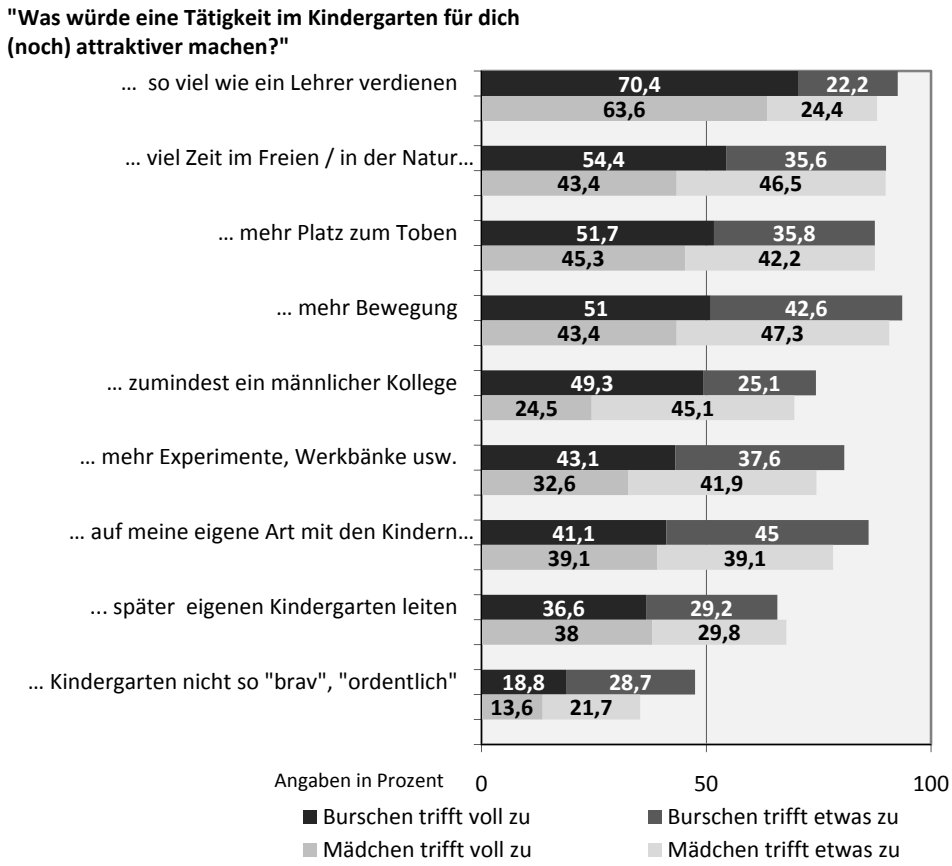


Abbildung 60: Möglichkeiten, Beruf und Arbeitsfeld attraktiver zu gestalten

Anregungen zur Veränderung der BAKIP-Ausbildung

Die Antworten auf die Frage, was die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen/zur Kindergartenpädagogin für Burschen attraktiver machen würde, spiegelt überwiegend die Aussagen zu Themenbereichen in der Ausbildung wieder.

An erster Stelle stehen bei den Burschen ein „sportlicher Schwerpunkt“ sowie „viele Praxismöglichkeiten“. Interessanterweise meinen deutlich mehr Mädchen als Burschen, dass ein „ausgewogenes Verhältnis von Burschen und Mädchen“ die Attraktivität der Ausbildung für Burschen steigern würde, als diese selbst dies angeben. Auch „Praxismöglichkeiten“ halten viele Mädchen für bedeutsamer für Burschen als diese selbst. Dasselbe trifft, wenn auch weniger deutlich, für einen möglichen „Outdoor-“ sowie einen „handwerklichen Schwerpunkt“ zu. Gleichermaßen männliche wie weibliche Lehrkräften hält knapp die Hälfte der Befragten für wichtig, und ebenfalls etwa die Hälfte der Befragten spricht sich für eine Ausbildung auf Hochschulniveau aus.

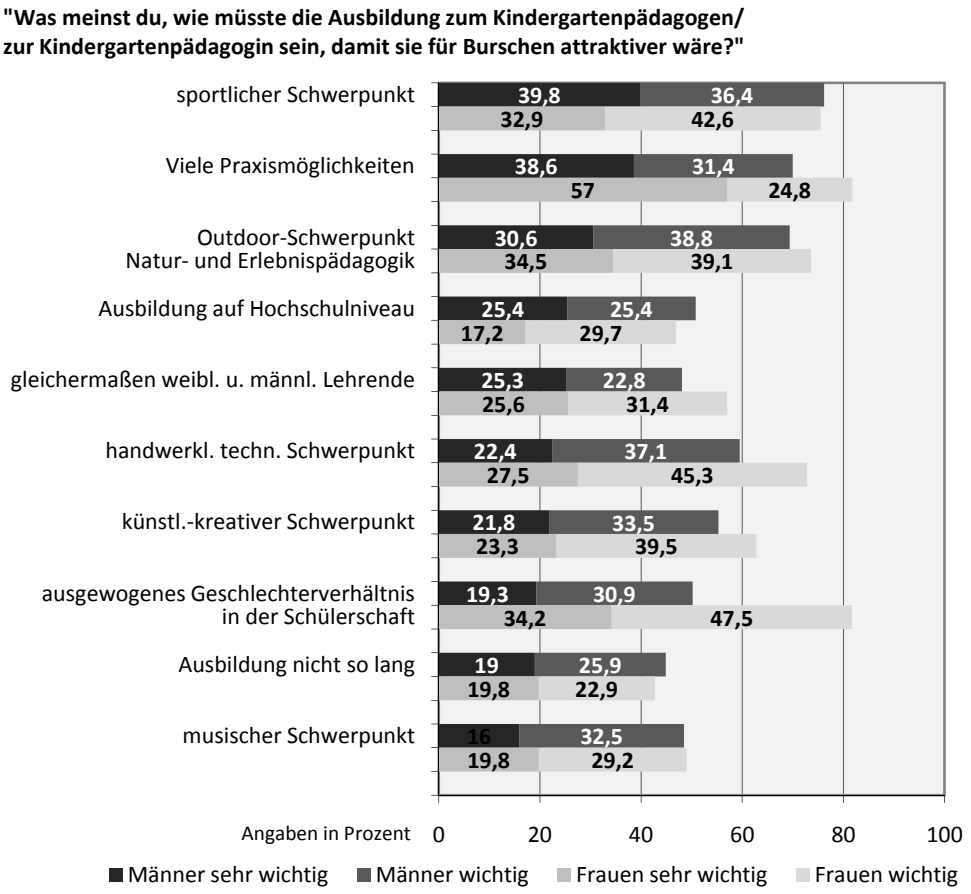


Abbildung 61: Möglichkeiten, die Ausbildung für Burschen attraktiver zu gestalten

Konkretere Anregungen sind in den vertiefenden Interviews zu finden. So regen mehrere Burschen an, mehr typisch „männliche“ Aktivitäten in den Unterricht aufzunehmen, insbesondere im Bereich Sport und Bewegung. „Wir Burschen möchten halt einmal Fußball spielen oder männerbezogene Sportarten machen“, meint ein Bursche (BS03: 146-147). Ein anderer regt außerdem Aktivitäten mit Kindern im Bereich Bauen, Technik, Arbeiten mit Holz sowie Bewegungsaktivitäten an, „die auch die Männer ansprechen könnten“ (BS05: 917-921).

Eine mögliche Anhebung des Ausbildungsniveaus auf Hochschulniveau sowie eine Erhöhung des Einstiegsalters wurde in den vertiefenden Interviews differenziert diskutiert. Ein Schüler erwähnt als positiv, dass ein früher Beginn der BAKIP die persönliche Entwicklung insbesondere im sozialen Bereich unterstützen kann. Andererseits versprechen sich viele Schüler von einer Anhebung der BAKIP auf tertiäres Bildungsniveau, dass die Ausbildung mehr wert sei und möglicherweise dem Lehrerberuf gleichgestellt werden würde. „Dann ist die Ausbildung des Kindergartenpädagogen vielleicht mehr wert und man

verdient vielleicht auch mehr, weil ein Lehrer verdient ja auch relativ viel (…) dann ist das einfach in der Gesellschaft „der hat sozusagen studiert und der hat was gelernt“ (BS03: 862-864, 917).

Viele Schüler sind der Meinung, dass ein Einstiegsalter mit 18 Jahren sinnvoll wäre. „…dann mit 18, mit der Volljährigkeit sozusagen, da weiß man schon eher, was möchte ich einmal machen.“ (BS03: 884-885). Selbst der Bursche, der gegen eine Erhöhung der BAKIP auf tertiäres Niveau ist, fände ein Einstiegsalter mit 18 gut, allerdings ohne die Voraussetzung der Matura. „Das wäre dann schon ein Aspekt wo ich sagen würde, das wird leichter werden.“ (BS05: 958) „Weil man dann eigentlich schon eine gewisse Ahnung oder so hat, in welche Richtung man gehen will. Wie nach der Hauptschule oder Unterstufe oder so, ist man irgendwie sehr offen. Weil da hat man noch nichts wirklich gesehen. Von dem her wäre das nicht schlecht.“ (BS07: 651-654)

Viele GesprächspartnerInnen äußern sich zustimmend zu einem späteren Ausbildungsbeginn mit 18 Jahren. Etliche Mädchen meinen, dass Burschen dann reifer und besser in der Lage sind, eine bewusste Ausbildungsentscheidung zu treffen: „Sie sind doch dann älter und vielleicht auch mehr selbstbewusster, wie sie mit 14 sind“ (BS04: 705). Manche Frauen meinen, dass ein Mindestalter von 18 Jahren nicht nur den Männern, sondern auch den Frauen die Berufswahlentscheidung erleichtern würde. „Ich glaube, dass eine FH-Ausbildung gar nicht so schlecht wäre, weil ich mir denke, dass die mit 14 nicht wirklich wissen, was sie machen wollen und dass man viele Leute herinnen hat, die halt die fünf Jahre durchdrücken, damit sie eine Matura haben und sie aber denken, es ist die komplett falsche Schule“ (BS04: 694-696). Schließlich wird eine bessere Durchlässigkeit der Ausbildung hin zu einer engeren Vernetzung mit der VolksschullehrerInnenausbildung von Gesprächspartnern als positiv angesehen.

Veränderung des öffentlichen Bewusstseins

Viele Befragte sind der Meinung, dass sowohl eine Erhöhung des Männeranteils als auch eine Steigerung des Ansehens der BAKIP und des Berufsfelds nur durch Öffentlichkeits- und Aufklärungsarbeit geschehen kann. Schüler zeigen hierbei die verschiedensten Möglichkeiten auf: Tage der offenen Tür, Zeitungsberichte über Burschen im Kindergarten, Schnuppertage für Hauptschüler, Informationsveranstaltungen an Schulen. Derartige Ansätze sind durchaus erfolgversprechend: „Weil wenn ich so schaue, was die Direktorin so an Öffentlichkeitsarbeit in Zeitungen und in Lokalblättern macht, das finde ich schon super, weil ist eigentlich immer vertreten so (…) Ja, und man hat auch gemerkt, wie sie sehr viel gemacht hat, in einem Jahr sind wesentlich mehr Burschen an die Schule gekommen.“ (BS22: 115-121).

Ein Mädchen verweist auf Programme zur Förderung von Frauen in Männerberufen: „Genauso wie, es hat ja jetzt auch schon angefangen, dass man Frauen dazu ermuntert zum Beispiel Mechaniker zu werden oder Tontechniker oder so was, also etwas was eigentlich männliche Berufe sind und das sollte umgekehrt auch stattfinden“ (BS08: 474-477).

Genannt wird schließlich der Vorschlag, Väter mehr in die Erziehungsarbeit miteinbeziehen, was möglichweise junge Väter zu einer Tätigkeit im Kindergarten anregen kann.

Über diese konkreten Vorhaben hinaus finden viele Befragte wichtig zu zeigen, was man eigentlich im Kindergarten für Bildungsarbeit leistet. Einige Schüler betonen in die-

sem Zusammenhang, dass man bei sich selbst ansetzen müsse: „…ja die Leute haben eh keine Ahnung was wir da machen, und da liegt es dann eher an uns selber, das Ganze transparent zu machen, was eigentlich wirklich passiert und was wir eigentlich wirklich leisten. Das ist halt eine sehr ‘zache‘, eine sehr sehr schwierige Arbeit, einem Anwalt zu vermitteln, dass wir Kindergartenpädagogen auch eine sehr wichtige Arbeit machen. Eine Basis legen.“ (BS05: 171-175). Ein anderer Schüler meint dazu: „Ich glaube man kann die Gesellschaft nicht wirklich verändern, wenn man es nicht selber lebt“ (BS02: 681).

Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit darf schließlich nicht nur von Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen ausgehen, sondern auch die Politik (BS22: 676) und das AMS (GP01: 559) sollte sich in diesem Feld verstärkt einsetzen, damit – wie es ein Schüler formuliert – die Gesellschaft erkennt, dass ein „Kindergarten nicht nur was für Frauen ist“ (BS20: 614).

5.3 Befragung von BAKIP-Absolventen

Zu Beginn des Forschungsprojekts wurde eine Recherche nach männlichen BAKIP-Absolventen durchgeführt. Dazu wurden sämtliche 29 BAKIP gebeten, einen Kurzfragebogen an ihre ehemaligen männlichen Schüler aus den letzten fünf Jahren weiterzuleiten. Die Ergebnisse dieser kleinen Pilotstudie sind nicht repräsentativ, da nur wenige männliche Absolventen erreicht werden konnten und lediglich 41 Männer den Fragebogen bearbeiteten. Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

37 der befragten Männer geben an, die BAKIP abgeschlossen zu haben; nur zwei haben diese abgebrochen. Von jenen die die Ausbildung fertig absolviert haben, sind 31 zurzeit nicht als Kindergartenpädagoge tätig. Neun Befragte waren nach der Ausbildung als Kindergartenpädagoge tätig. Zum Befragungszeitpunkt sind allerdings nur noch zwei Befragte voll als Kindergartenpädagoge tätig. Ein Mann arbeitet neben dem Studium für zehn Stunden im Kindergarten.

Jene Männer, die zurzeit nicht im Kindergarten tätig sind, wurden nach ihren beruflichen Vorstellungen gefragt.21 der Befragen geben an, dass sie sich im pädagogischen / psychosozialen Bereich weiter qualifiziert haben. Hier werden zum Beispiel Universitätsstudium, Ausbildung zum Sozialarbeiter u.a. genannt. Weitere 15 Männer geben an, dass sie sich bereits während bzw. nach Abschluss der Ausbildung beruflich umorientiert haben. Sieben Befragte waren zwar nach der Ausbildung als Kindergartenpädagoge tätig, haben sich aber inzwischen beruflich umorientiert. Für 4 Burschen besteht die Absicht, in absehbarer Zeit als Kindergartenpädagoge tätig sein zu wollen. Niemand gibt an, dass er zurzeit eine Stelle als Kindergartenpädagoge suche.

Weiter wurde die Zustimmung der nicht im Kindergartenbereich tätigen Männer zu einigen Gründen erhoben, die gegen eine Tätigkeit als Kindergartenpädagoge sprechen können. Am meisten Zustimmung findet dabei die Aussage, dass das Gehalt zu niedrig sei – 24 Befragte sind dieser Ansicht. 19 Personen sehen zu wenig Perspektiven für eine berufliche Weiterbildung. Dass sie keine passende Arbeitsstelle gefunden haben, wird von fünf Männern angegeben. Nur zwei Befragte führen an, dass ihnen die Arbeit keinen Spaß gemacht habe, und niemand führt als Grund an, dass es zu wenige männliche Kollegen gegeben habe. Darüber bestand die Möglichkeit, freie Antworten zu formulieren. Hier werden unter anderem folgende Aspekte genannt: „Die Ausbildung ist konservativ und lässt keine Kreativität zu.“ (FB8); „Ich war für die Kinder mehr Freund anstatt als Vorbild zu wirken.“ (FB22); „Ich machte die Erfahrung, dass Männer in diesem Job nicht überall erwünscht sind – seitens der weiblichen Kolleginnen.“ (FB31).

Inwieweit diese Einschätzungen Einzelstimmen sind oder Rückschlüsse auf den hohen Teil der Männer zulassen, die eine Ausbildung an der BAKIP nicht zu Ende führen oder sich nach Abschluss der Ausbildung beruflich anders orientieren, kann aufgrund der kleinen Stichprobe nicht gesagt werden. Die Ergebnisse regen aber dazu an, die beruflichen Perspektiven und Einschätzungen von BAKIP-Schülern, die sich gegen eine Tätigkeit als Kindergartenpädagoge entscheiden, genauer zu untersuchen.

5.4 In Kinderbetreuungseinrichtungen tätige Männer und Frauen

5.4.1 Durchführung und Stichprobe

Die Gruppe der in Kinderbetreuungseinrichtungen tätigen Fachkräfte wurde mit einer umfassenden Fragebogenerhebung sowie mit vertiefenden Interviews untersucht. Nachfolgend werden zunächst das Vorgehen und die beiden Stichproben dargestellt. Im Anschluss werden in Kapitel 1 die Ergebnisse der Fragebogenerhebung sowie der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews zusammenfassend präsentiert. Prozentangaben beziehen sich dabei stets auf die Fragebogenerhebung, wenn nicht ausdrücklich anders angegeben. In Kapitel 1 werden dann die Ergebnisse einer vertiefenden psychoanalytischen Auswertung einzelner ausgewählter Interviews diskutiert.

Fragebogenerhebung

Wie in Kapitel 4.5 dargestellt, wurden zur Entwicklung der Fragebögen zum einen vorliegende Fragebögen insbesondere aus deutschen Studien herangezogen, zum anderen eigene Fragen aus den Fragestellungen des Gesamtprojekts heraus entwickelt. Dabei wurden für männliche und weibliche Befragte jeweils eigene Fragebögen entwickelt, die inhaltlich allerdings weitgehend identisch waren.

Zusätzlich wurden zwei standardisierte Fragebogenverfahren aufgenommen. Zum einen wurde wie in der Befragung von BAKIP-SchülerInnender *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (FEE, Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000) verwendet. Zum anderen wurden zwei Skalen aus dem *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit* (FLZ, Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler, 2000) entnommen.

Mit der Fragebogenerhebung wurde eine Vollerhebung sämtlicher männlicher Beschäftigter angestrebt, die zum Befragungszeitpunkt in Kinderbetreuungseinrichtungen pädagogisch tätig waren. Wie in Kapitel 4.5.5 beschrieben, stellte sich dies jedoch als ein schwieriges Unterfangen heraus. Die Ermittlung der Adressen für die Zusendung des Fragebogens gestaltete sich mitunter schwierig. In manchen Bundesländern wurden diesbezügliche Informationen telefonisch von Fachpersonen der Landesverwaltungen übermittelt, in anderen Bundesländern von den großen Trägerorganisationen (z.B. Wien), oder die Adressen wurden zentral von den Ämtern der Landesregierungen zur Verfügung gestellt. Nicht auszuschließen ist, dass unterschiedliche Definitionen zu den teils erheblichen Unterschieden zwischen den Angaben des statistischen Bundesamtes einerseits, den Verwaltungseinheiten andererseits führen. Insgesamt konnten nur etwa 60% der Adressen von Kinderbetreuungseinrichtungen (Krippen, Kindergärten, Horte und altersgemischte Einrichtungen), in denen Männer pädagogisch tätig sind, ermittelt werden.

Die folgende Tabelle zeigt die ermittelten Adressen im Verhältnis zur Anzahl der männlichen Beschäftigten in Kindertagesheimen nach den Daten der Statistik Austria, wobei die unterschiedlichen Erhebungsjahre (2007/2008 bzw. 2009) zu Abweichungen geführt haben dürften.

Tabelle 19: Ermittelte Adressen im Verhältnis zur Anzahl der männlichen Beschäftigten in Kindertagesheimen nach Statistik Austria 2006/2007

Bundesland	Statistik Austria 2007/2008	ermittelte Adressen	ermittelte Adressen in %
Burgenland	3	2	67
Kärnten	23	7	30
Niederösterreich	35	6	17
Oberösterreich	52	30	58
Salzburg	50	34	68
Steiermark	12	17	142
Tirol	55	33	60
Vorarlberg	96	4[1]	4
Wien	202	167	83
Gesamt	**528**	**300**	**57**

[1] Nach Auskunft der Statistik Austria (Schreiben vom 7.7.2009) sind in Vorarlberg die Horte in der schulischen Nachmittagsbetreuung inkludiert. Das erklärt, warum in der Statistik das Land Vorarlberg, das von der Bevölkerung her zweitkleinste Bundesland Österreichs, eine so hohe Zahl an männlichen Beschäftigten aufweist. Für die gegenständliche Erhebung sind allerdings nur diejenigen Männer relevant, die in Horten abseits der schulischen Nachmittagsbetreuung arbeiten.

Zur Gruppe der befragten Männer wurde eine gleich große Stichprobe von Frauen *aus jeweils derselben Einrichtung* gebildet. Die Leiterinnen wurden im Begleitbrief gebeten, pro befragtem Mann den Frauenfragebogen an jeweils eine Kollegin mit vergleichbarer Berufserfahrung und Alter weiterzugeben. Zusätzlich wurde an 34 Einrichtungen auch ein Fragebogen an die weiblichen Leiterinnen verschickt. Die Auswahl erfolgte nach Bundesländern und nach dem Zufallsprinzip. Der Fragebogen wurde zudem an das weibliche Personal von 16 Kindergärten aus Wien, Oberösterreich und Tirol ausgeschickt, in denen keine Männer tätig waren (insgesamt 84 Fragebögen). Die Stichprobe der Frauen ist damit weniger repräsentativ als die Stichprobe der Männer.

Insgesamt wurden 718 Fragebögen ausgesandt: Männer (300), Frauen mit männlichen Kollegen (300), Frauen ohne männlichen Kollegen (84), Leiterinnen (34). Der Rücklauf betrug insgesamt 37,1% der ausgesandten Fragebögen. Es liegen insgesamt 266 auswertbare Fragebögen vor mit Daten von 112 Männern und 154 Frauen.

Bei den Männern wurden damit nur 21,2% der Gesamtzahl der laut Angaben der Statistik Austria Beschäftigten erfasst, so dass das Ziel einer Vollerhebung nicht erreicht werden konnte. Bei den Frauen wurden 0,4% der insgesamt Beschäftigten erfasst.

Die Altersverteilungen der befragten Männer und Frauen sind relativ ähnlich. Das Alter der Befragten lag im Durchschnitt bei 33,3 Jahren (Männer 32,1 Jahre, Frauen 34,3 Jahre). Sowohl bei Männern als auch bei Frauen sind generell die jüngeren Altersklassen stark vertreten.

Ein Vergleich der Erhebungsstichprobe mit den Daten der Statistik Austria zeigt, dass männliche Einrichtungsleiter in der Befragung eher unterrepräsentiert sind (8,2%). Aufgrund der Recherchen zu den Adressen der Einrichtungen mit männlichen Pädagogen, bei denen trotz intensivem Nachfragen bei den zuständigen Stellen kaum männliche Leiter zu

ermitteln waren, muss allerdings angenommen werden, dass die Daten der Statistik Austria an dieser Stelle überhöht sein könnten. Auch die Gruppe der männlichen Helfer bzw. Assistenten war unterdurchschnittlich repräsentiert (19,3%). Die größte Gruppe der befragten Männer war als Gruppenleitung tätig (42,2%). Zudem beteiligten sich überdurchschnittlich viele „sonstige" männliche Beschäftigte sowie Zivildiener an der Befragung (19,2%). Bei den befragten Frauen sind Einrichtungsleiterinnen (24,2%) und mehr noch Gruppenleiterinnen (55,6%) überrepräsentiert, was an der nicht repräsentativen Stichprobenauswahl liegt. Dadurch wurden vermutlich eher die besser Ausgebildeten herangezogen.

Rund ein Drittel der befragten Männer arbeitet im Kindergarten mit der Altersgruppe der 3-6 jährigen (33,9%), etwa ein Viertel (25,9%) in altersgemischten Einrichtungen. Ein weiteres Drittel ist im Hort tätig (32,1%), und 8,0% arbeiten in einer Kindergruppe oder Krabbelstube (0-3jährige). Bei den befragten Frauen ist die Verteilung ähnlich (35,5% Kindergarten, 24,3% altersgemischte Einrichtung, 28,3% Hort, 11,8% Kindergruppe oder Krabbelstube). Dies entspricht in etwa der Verteilung der Männer auf die verschiedenen Einrichtungsformen nach den Daten der Statistik Austria. In der Gruppe der Frauen ist der Hort deutlich überrepräsentiert, was sich wiederum aus der Auswahl der Vergleichsstichprobe ergab.

Einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss haben 15,6% der männlichen und 11,8% der weiblichen Befragten. Die Matura erreicht haben 58,7% der Männer und 57,5% der Frauen. 22,0% der Männer und 28,1% der Frauen gaben als höchsten Schulabschluss BMS bzw. Lehre an, 3,7% der Männer und 2,6% der Frauen den Hauptschulabschluss. Im Vergleich verfügen die befragten Männer damit über die höheren Bildungsabschlüsse.

Vertiefende Interviews

Im Bereich der Kinderbetreuungseinrichtungen wurden 49 Interviews geführt, davon 29 mit Männern und 20 mit Frauen. 15 der Interviews mit männlichen Tätigen wurden mit biografischem Schwerpunkt durchgeführt, 14 mit pädagogischem Schwerpunkt, wobei sich dies im Einzelfall je nach Gesprächsbereitschaft der Interviewpartner unterschiedlich darstellte. So stellte sich heraus, dass manche mit pädagogischem Schwerpunkt durchgeführte Interviews viel Material für eine biografische Auswertung enthielten, manche eigentlich biografisch ausgerichtete Interviews dagegen aufgrund geringerer Antwortbereitschaft weniger ergiebig waren.

Das Alter der Befragten lag im Durchschnitt bei 36,2 Jahren (Männer 35,7 Jahre, Frauen 37,0 Jahre). Zwei Drittel der Befragten hatten ein oder zwei Geschwister, nur ein Zehntel der Befragten war als Einzelkind aufgewachsen. Fast die Hälfte der befragten Frauen, aber nur ein Viertel der Männer waren verheiratet; Männer gaben dagegen häufiger als Frauen an, in fester Partnerschaft oder als Single zu leben. 48,3% der befragten Männer und 42,1% der Frauen hatten (noch) keine Kinder; von den Befragten mit Kindern gaben Frauen deutlich häufiger an, nur ein Kind zu haben, wogegen bei den Männern der Anteil von Vätern mit zwei oder drei Kindern deutlich höher lag.

Befragt wurden Tätige aus allen Bundesländern mit Ausnahme des Burgenlandes, wobei der Anteil der jeweiligen Bundesländer unterschiedlich war. 40,8% der Interviews wurden in Wien durchgeführt, was in etwa dem Anteil des Bundeslandes Wien an der Gesamt-

zahl männlicher Tätiger entspricht. Tirol ist mit 24,5% der durchgeführten Interviews etwas überrepräsentiert, was sich aus dem Standort des Projekts in Innsbruck ergibt.

Mit 46,9% arbeitete fast die Hälfte der Befragten in kommunalen bzw. staatlichen Einrichtungen. Lediglich 4,1% arbeiteten in katholischen Einrichtungen, 10,2% in Elterninitiativen. 38,8% der Interviews entfielen auf „andere freie Träger". Dies spiegelt in etwa die Verteilung des *männlichen* Personals von österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen auf die verschiedenen Träger wieder; wie an anderer Stelle ausgeführt, sind Männer überproportional häufig in privaten Einrichtungen (incl. Elterninitiativen) und seltener in kommunalen Einrichtungen beschäftigt.

Die in den Interviews gemachten Angaben zu Ausbildung, Arbeitsbereich und Berufserfahrung entsprechen in der Tendenz den Ergebnissen der Fragebogenerhebung, die im Detail in den Kapiteln 5.4.4 und 5.4.5 dargestellt werden, wobei die Beteiligten an der Interviewstichprobe insgesamt eher überdurchschnittlich qualifiziert waren. Drei Viertel der Befragten waren als PädagogInnen tätig, ein Viertel als AssistentInnen bzw. HelferInnen. Der Anteil der PädagogInnen lag bei den Frauen mit 80,0% etwas höher als bei den Männern mit 72,4%. Die befragten Frauen verfügten im Durchschnitt über deutlich mehr Berufserfahrung, nämlich 14,5 Jahre gegenüber 8,2 Jahren bei den befragten Männern. Beide Teilstichproben umfassten aber sowohl Berufsanfänger als auch sehr erfahrene PädagogInnen mit 20 und mehr Jahren Berufserfahrung.

Ganz erhebliche Unterschiede gab es in der Art der Ausbildung der befragten Männer und Frauen. 70,0% der befragten Frauen, aber nur 20,7% der befragten Männer hatten die fünfjährige (bzw. bei älteren Tätigen die vierjährige) BAKIP-Ausbildung absolviert. Fast doppelt so viele Männer (27,6%) wie Frauen (15,0%) hatten stattdessen das Kolleg abgeschlossen. 31,0% der befragten Männer, aber nur eine Frau gaben zudem „sonstige Ausbildungen" an. Schließlich ist zu erwähnen, dass etliche der befragten Männer vor ihrer Tätigkeit in der Kinderbetreuung ein Studium begonnen hatten, oft im pädagogischen Bereich, dieses aber nicht zu Ende geführt hatten.

Gut die Hälfte der Befragten arbeiteten Vollzeit, die andere Hälfte in verschiedenem Umfang Teilzeit. Der Anteil der vollzeitbeschäftigten Männer lag mit 58,6% geringfügig höher war als der der Frauen mit 50,0%. Knapp ein Viertel der Befragten (22,4%) arbeitete mit Kindern bis drei Jahren (Krippen oder Spielkreise), die Hälfte mit Kindern von drei bis sechs Jahren, die übrigen in altersübergreifenden Gruppen.

Ein Schwerpunkt der vertiefenden Interviews lag auf der Befragung von Leitungskräften, die daher deutlich überrepräsentiert waren. Ein knappes Drittel der befragten Männer (31,0%) und gut die Hälfte der befragten Frauen (55,0%) übten eine Leitungsfunktion (incl. Stellvertretung) aus. Fünf der männlichen Tätigen waren Leiter einer Einrichtung, wobei zwei dieser fünf Männer keine pädagogische Ausbildung hatten. Dabei handelte es sich allerdings in der Regel um Kleinsteinrichtungen. Männliche Leiter von größeren kommunalen Einrichtungen waren trotz intensiver Recherche nicht gefunden worden. Acht der weiblichen Tätigen waren Einrichtungsleitungen, eine davon war inzwischen pädagogische Referentin bei einem großen Träger. Sechs der 20 befragten weiblichen Tätigen arbeiteten in Einrichtungen ohne männliche Mitarbeiter.

Zur Repräsentativität der Stichproben

Wie bereits beschrieben, konnte das Ziel einer Vollerhebung der männlichen Beschäftigten nicht erreicht werden. Damit stellt sich die Frage nach der Repräsentativität der Untersuchungsstichprobe. In Bezug auf die Verteilung auf die Bundesländer zeigt die Analyse, dass bei der Fragebogenerhebung tendenziell von einer repräsentativen Erhebung ausgegangen werden kann. Dies gilt jedoch nicht für das Alter. Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der Untersuchungsstichprobe nach Alter im Vergleich mit den entsprechenden Angaben der Statistik Austria. Zu bedenken ist dabei, dass die Daten der Statistik Austria u.a. Angaben zu 92 pädagogischen Fachkräften enthält, die in der schulischen Nachmittagsbetreuung tätig sind. In der Untersuchungsstichprobe wurde diese Gruppe dagegen nicht berücksichtigt.

Tabelle 20: Vergleich von statistischen Daten und Untersuchungsstichproben

Verteilung des Personals in Kindertagesheimen nach Alter in Prozent						
	Davon im Alter von … bis … Jahren					*Alters-durchschnitt in Jahren*
	15 bis 24	25 bis 34	35 bis 44	45 bis 55	55 und älter	
Statistik Austria 2007/2008						
männlich	19,7%	25,2%	25,2%	22,1%	7,7%	
weiblich	11,2%	19,2%	31,5%	32,3%	5,8%	
Fragebogenstichprobe						
männlich (n=111)	27,9%	33,3%	26,1%	9,0%	3,6%	*35,7*
weiblich (n=154)	24,7%	29,2%	24,0%	16,2%	5,8%	*37,0*
Interviewstichprobe						
männlich (n=29)	3,4%	44,8%	27,6%	24,1%	0,0%	*32,1*
weiblich (n=20)	5,0%	35,0%	40,0%	20,0%	0,0%	*34,3*

Im Vergleich zeigen sich erhebliche Unterschiede. In der Fragebogenstichprobe

- sind jüngere Befragte deutlich überrepräsentiert, insbesondere die 15-24jährigen bei beiden Geschlechtern
- sind Frauen von 35-44 und insbesondere von 45-55 deutlich unterrepräsentiert
- sind ältere Männer ab 45 sehr deutlich unterrepräsentiert.

In der Interviewstichprobe

- sind sehr junge Tätige sehr deutlich unterrepräsentiert, insbesondere bei den Männern
- ist die Gruppe der 25-35jährigen sehr deutlich überrepräsentiert, insbesondere bei den Männern, aber auch bei den Frauen
- ist die Gruppe der älteren Frauen deutlich unterrepräsentiert.

Insgesamt bildet die Stichprobe der Fragebogenerhebung trotz des eher geringen Rücklaufs das Personal in österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen relativ gut ab. Gut gelungen ist die Parallelisierung von Männer- und Frauenstichprobe. Dies bedeutet allerdings,

dass die Stichprobe der weiblichen Befragten *nicht* repräsentativ ist, schon allein weil im Gegensatz zur Mehrheit der Beschäftigten ein Großteil der befragten Frauen männliche Kollegen hat. Darüber hinaus ergibt sich aus der Gestaltung der Stichprobe ein überdurchschnittlicher Anteil von weiblichen Hortmitarbeiterinnen. Trotz des Bemühens um Repräsentativität ist davon auszugehen, dass sich Grundgesamtheit und Untersuchungsstichproben noch in weiteren Aspekten unterscheiden, z.B. in Bezug auf Träger, Region und Ausbildungsstand.

Auch die Interviewstichprobe spiegelt in vieler Hinsicht die Vielfalt der Grundgesamtheit recht gut wider. Allerdings sind die hier Befragten tendenziell etwas besser ausgebildet und berufserfahrener als der Durchschnitt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass ein Schwerpunkt der Interviews auf der Befragung von Leitungskräften lag. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die InterviewpartnerInnen in der Regel von Vorgesetzten ausgewählt wurden. Nicht selten entstand dabei der Eindruck, dass „Musterbeispiele" männlicher Mitarbeiter vorgestellt wurden. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse im Blick behalten werden.

5.4.2 Lebensgeschichte

Wie kommen Männer dazu, Kindergartenpädagogen zu werden? Welche biografischen Erfahrungen gehen dieser Entscheidung voraus? Um Antworten auf diese Frage zu finden, wurden Kindergartenpädagogen ausführlich zu ihren Erfahrungen in der Herkunftsfamilie sowie zur Bedeutung weiterer Bezugspersonen in Kindheit und Jugend befragt. Diesen Fragen wurde in erster Linie in den vertiefenden Interviews nachgegangen, nur einige Fragen wurden im Rahmen der Fragebogenerhebung untersucht.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass ein Teil der Männer ausführlich und vertiefend zu biografischen Themen befragt wurde, Frauen dagegen in geringerem Umfang. Daher sind die Aussagen zur Biografie männlicher Pädagogen differenzierter, und Vergleiche zwischen Frauen und Männern nur von begrenzter Aussagekraft. Im Folgenden wird ein Überblick über die Ergebnisse gegeben; weiter gehende Aussagen gehen aus den tiefenpsychologischen Analysen in Kapitel 1 hervor.

Die Herkunftsfamilie

Die Kindheit wird vom größten Teil der befragten Männer als positiv beschrieben – eine „eigentlich … ganz glückliche Kindheit" (BK09: 26), wie es ein Mann formuliert. Im Vergleich mit den Frauen fällt jedoch auf, dass diese noch positivere Formulierungen verwenden – „eine super Kindheit" (BS11: 12f.) oder „sehr harmonisch" (TR05: 81). Im weiteren Verlauf berichten die Männer im Gegensatz zu den Frauen auch über negative Kindheitserinnerungen – einem Aufwachsen „unter nicht sehr guten Umständen" (BK02: 128), körperlichen Maßregelungen oder auch einer distanzierten Familienatmosphäre – „distanziert und trotzdem freundschaftlich" (JCA01: 67). Bei den befragten Frauen ist dagegen das Herausstellen einer weiterhin engen Verbundenheit mit der Familie bemerkenswert, das von Männern nicht in dieser Form geäußert wird. Für die meisten Frauen ist ein enger Kontakt zu den Eltern wichtig – „ich hab nach wie vor ein sehr gutes und ein sehr enges Ver-

hältnis zu beiden Eltern“ (TR13: 42). Es lässt sich zusammenfassen, dass in Kindergärten tätige Fachkräfte beiderlei Geschlechts ihre Kindheit überwiegend positiv sehen, von Männern jedoch häufiger auch ambivalente oder kritische Stimmen zu hören sind.

Die meisten Befragten berichten aus ihrer Kindheit, dass die Rollenaufteilung zwischen den Eltern traditionellen Mustern entsprach. Dabei können keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen benannt werden. Beide erlebten zu einem Teil die Mütter als die Hauptansprechperson zu Hause. „Damals war das halt noch so. Hausfrau – das hat‘s da noch gegeben. Mein Papa hat genug verdient“ (TR13: 35), beschreibt eine Frau. Auch viele Männer berichten, dass das halt „so üblich war“ (TR06: 101). Zwar gab es auch einen großen Teil von Müttern, die einer Arbeit außer Haus nachgingen oder im eigenen Betrieb für bestimmte Bereiche verantwortlich waren, aber meist waren dies Teilzeitaufgaben. Nur die kleine Minderheit der alleinerziehenden Frauen unter den Eltern der Befragten war gefordert, nach einer Trennung oder auch dem Tod des Partners aus finanziellen Gründen mehr zu arbeiten.

Die Väter der Befragten waren durchgängig voll berufstätig – vom Handwerker bis zum Akademiker. Die traditionelle Aufgabenverteilung der meisten Familien zog nach sich, dass in aller Regel die Mütter für die Bereiche Familie und Kindererziehung zuständig waren. Alternative Modelle, in denen der Vater mehr an Erziehung oder Hausarbeit beteiligt war, wurden nur sehr vereinzelt berichtet.

Über die Beziehung zwischen den Eltern berichten die Befragten oft nur oberflächlich: „Normal halt, wie ein Ehepaar“ (GP02: 274). Dabei kommen vor allem die eher schwierigen Aspekte zur Sprache, nicht die positiven, „funktionierenden“ Partnerschaftsbereiche. „Es hat halt nicht gepasst“ (TZ03: 674), meint ein Mann, ein anderer beschreibt seine Eltern „wie Hund und Katz“ (BK02: 244). Auch über Streitereien, die Trennungen zur Folge hatten, wird berichtet. Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung liegt der Anteil der Befragten, die eine Trennung der Eltern erlebten, bis zum 10. Lebensjahr bei 15% und ist damit nicht überdurchschnittlich hoch.

Der größte Teil der Männer wie auch der Frauen ist mit mindestens einem Geschwisterteil aufgewachsen. Viele stammen aus Familien mit einer großen Kinderzahl mit bis zu vier Geschwistern. Das Erleben der Position in der Geschwisterreihe wie auch der Beziehungen zu den Geschwistern wird sehr facettenreich geschildert – von der Position der Befragten als Ältester bis hin zum Nachzügler oder Nesthäkchen finden sich alle Konstellationen. Einzelkinder sind selten.

Aus der Kindheit wird vielfach eine enge Verbundenheit zwischen den Geschwistern berichtet. Die Befragten sind als großer Bruder für Kleinere verantwortlich, es gibt auch gemeinsame Bündnisse gegen die Eltern. Im Jugendalter jedoch beginnt entwicklungsgemäß eine Phase der Differenzierung und Separierung. „Was bin denn wirklich ich und was übernehme ich von meinen Geschwistern?“ (TR08: 326) formuliert es ein befragter Mann. In der aktuellen Lebenssituation berichtet der überwiegende Teil der Befragten von anhaltenden und guten Geschwisterbindungen: „Alle drei Beziehungen sind einzigartig. (Wir) hören uns nicht so oft, aber wenn, dann ist es toll“ (TZ02: 224).

Sowohl Männer wie auch Frauen berichten von recht schwierigen Lebensereignissen in Kindheit und Jugend. Es geht um Tod und Trennungen wie auch um kritische Umbrüche durch Umzüge, Einschulung, Internatsbesuch und Auszug aus dem Elternhaus. Festzuhal-

ten ist, dass von beiden Geschlechtern insgesamt ähnliche Belastungsfaktoren geschildert werden.

Mehrere Männer berichteten in Interviews vom Tod einer nahestehenden Bezugsperson – dies kann die große Schwester sein oder auch die Lieblingstante, was einen „schweren Verlust" bedeutete (GP02). Auch der Tod des Vaters in Kindheit oder Jugend wurde von männlichen Interviewpartnern häufiger berichtet. Über diese Verluste zu sprechen und Trauer darüber zu zeigen ist für manche Männer mit Scham verbunden, was von keiner Frau thematisiert wird. Im Vergleich dazu werden Trennungen der Eltern insgesamt als weniger dramatisch beschrieben.

Erinnertes Erziehungsverhalten der Eltern

Die geschilderten Tendenzen werden durch Ergebnisse der quantitativen Erhebung bestätigt. Pädagogische Fachkräfte in Kindergärten zeichnen mehrheitlich ein positives Bild des Erziehungsverhaltens ihrer Eltern, das von überdurchschnittlicher Wärme und nicht von Strenge, Ablehnung und Strafe gekennzeichnet ist. Dies zeigen jedenfalls die Ergebnisse des Fragebogens zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE), die einen Vergleich mit einer (allerdings deutschen) Normstichprobe ermöglichen.

Bei der Skala *Ablehnung und Strafe* ergibt sich für die Befragten sowohl für die Mutter als auch für den Vater ein im Vergleich zur Normstichprobe etwas niedrigerer Durchschnittswert. Die Erziehung der Mehrheit der Befragten war damit ihrer Erinnerung nach nicht durch (übermäßige) Strenge, Kritik, Zurückweisung und Ablehnung geprägt. Weibliche Fachkräfte berichten dabei noch etwas weniger Ablehnung und Strafe als ihre männlichen Kollegen, in Bezug auf den Vater ist dieser Unterschied hoch signifikant ($\sigma = 0.003$**), bei der der Mutter ist der Unterschied dagegen nicht signifikant.

Bei der Skala *Emotionale Wärme* ergeben sich aus den Angaben der Befragten dagegen deutlich überdurchschnittliche Werte. Die Befragten gaben mehr als der Durchschnitt der Normstichprobe an, dass ihre Erziehung durch liebevolle Zuwendung, Wärme, Unterstützung und Trost charakterisiert gewesen sei. Dies gilt insbesondere für die befragten Frauen, die hier besonders hohe Durchschnittswerte erreichen. Die Angaben von Männern und Frauen unterscheiden sich beim Vater hoch signifikant ($\sigma = 0.005$**), bei der Mutter signifikant ($\sigma = 0.020$*). Erwähnenswert ist, dass die Angaben zur Skala *Emotionale Wärme* höchst signifikant mit dem Alter korrelieren, wenn auch nicht sehr hoch. Je jünger die Probanden sind, desto höhere Werte erzielen sie auf dieser Skala ($r = .25$*** für den Vater, $r = .323$*** für die Mutter).

Bei der Skala *Kontrolle und Überbehütung* liegen die Durchschnittswerte der Befragten insgesamt wieder geringfügig unter dem Durchschnitt der Normstichprobe (Vater: $T = 46{,}2$; Mutter: $T = 47{,}5$). Die Befragten erlebten ihre Erziehung im Rückblick damit nicht als von übermäßiger Kontrolle und/oder übermäßiger Fürsorglichkeit und Einmischung geprägt. Die Differenzierung nach Geschlecht zeigt hier nur geringe Unterschiede.

Insgesamt zeichnen diese Ergebnisse ein positives Bild der Befragten. Hohe Werte auf den Skalen *Ablehnung und Strafe* sowie *Kontrolle und Überbehütung* sind mit einem negativen Selbstkonzept, Beeinträchtigungen des aktuellen Wohlbefindens und mit interpersonalen und partnerbezogenen Problemen verbunden (Schumacher et al., 2000, S. 75ff.). Hohe Werte auf der Skala *Emotionale Wärme* sind dagegen mit einem stabilen Selbstkon-

zept, wenig interpersonalen Problemen und einer vergleichsweise hohen Lebenszufriedenheit assoziiert (ebenda). Bemerkenswert sind die großen Geschlechtsunterschiede insbesondere in Bezug auf *Emotionale Wärme*, die von den befragten Frauen in hohem Maße richtet wird.

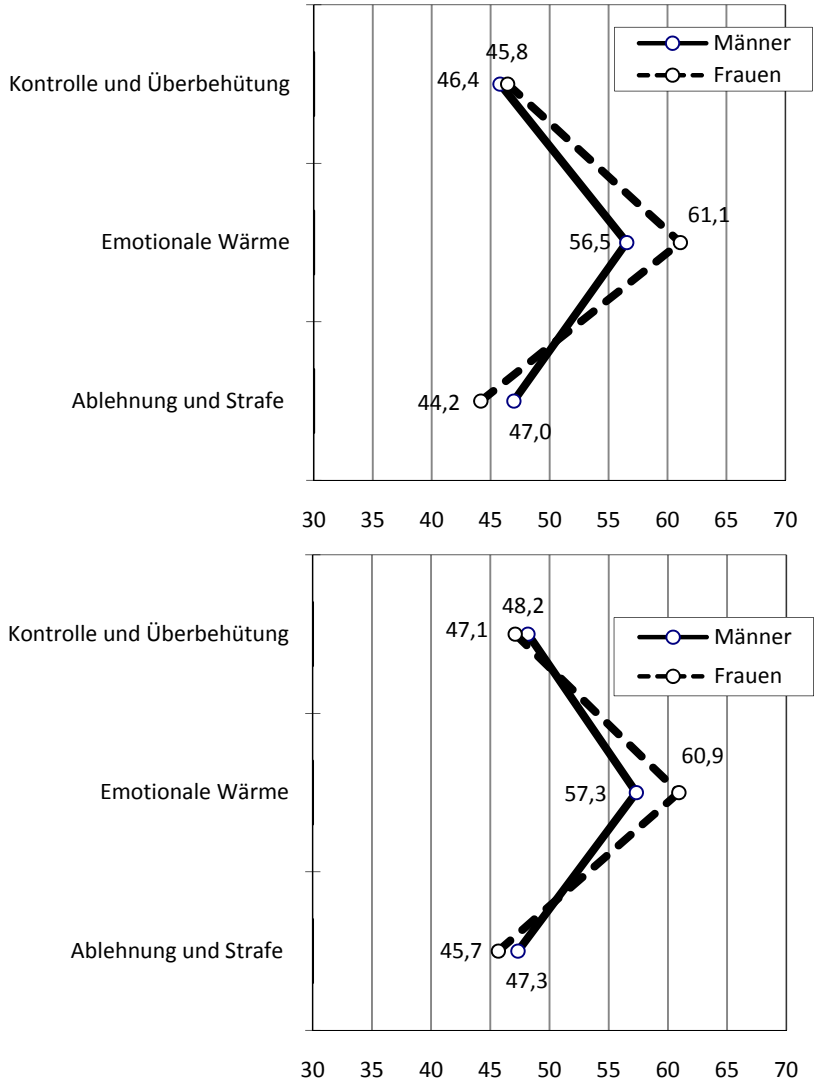


Abbildung 62: Ergebnisse des FEE (oben: Vater, unten: Mutter; durchschnittliche T-Werte)

Anzumerken ist, dass auch in der Normstichprobe gewisse Unterschiede zwischen den befragten Frauen und Männern sowie zwischen unterschiedlichen Altersgruppen auffielen. Die in der vorliegenden Untersuchung gefundenen Unterschiede zwischen Frauen und Männern sind jedoch insbesondere bei der erlebten *Emotionalen Wärme* deutlich größer als in der Normstichprobe[13].

Mutter-Sohn-Beziehung

Die Beziehung zur Mutter in der Kindheit beschreibt der Großteil der Männer als besonders intensiv und liebevoll. Die Mutter stellt für beide Geschlechter die Hauptbezugsperson dar, der man alles anvertraut und die immer für einen da ist. Meist ist sie diejenige, mit der gekuschelt wird und die Wärme und Geborgenheit vermittelt, „also die Liebe auch gezeigt hat“ (TZ03: 173). Die Präsenz der Mutter hängt vor allem auch mit ihrer emotionalen Qualität zusammen; eine berufliche Abwesenheit nimmt darauf keinen Einfluss.

Insgesamt fällt auf, dass Männer ihre Mütter facettenreich darstellen und auch Enttäuschungen schildern. So berichten einige von besonderer Strenge der Mutter, andere gegenteilig von ihrer Schwäche sowohl im Begleiten der Söhne wie auch dem Vater gegenüber. Trotz Enttäuschung über fehlende Unterstützung und zu wenig emotionale Nähe werden von den Befragten kaum einmal Vorwürfe an die Mütter gerichtet: „Sie hat es gut gemacht“ (TZ02: 180) bleibt als Essenz.

In der Pubertät berichten mehrere Männer, dass sie viel Verantwortung für die Familie und die Mutter übernahmen, insbesondere bei „abwesenden“ Vätern. Sie sind nun diejenigen, auf die sich die Mütter verlassen können muss, oder werden in die Rolle des partnerschaftlichen Gegenübers gedrängt, wovon sie sich überfordert fühlen (vgl. TR08: 161). In der aktuellen Lebenssituation pflegt ein Teil der Männer weiterhin ein sehr enges Verhältnis zur Mutter, während andere sich völlig distanziert haben.

Die Frauen hingegen überstehen die Auseinandersetzungen und Konflikte mit der Mutter in Pubertät und Adoleszenz überwiegend gut: „Ab dem Moment, wo ich ausgezogen bin, war das eigentlich alles erledigt“ (TR05: 59) und ein Großteil der Beziehungen bleibt stabil oder verbessert sich – „heute ist sie meine beste Freundin“ (TR05: 59). Des Öfteren findet bei beiden eine Entwicklung statt, wo nun auch über schwierige Themen gesprochen werden kann und manches auch verziehen wird. Insgesamt ist festzustellen, dass in Konflikten Frauen durchgängig die Beziehung aufrechterhalten, während Männer sich in diesen Fällen häufiger von der Mutter distanzieren.

Vater-Sohn-Beziehung

Insgesamt zeigte sich bereits im Fragebogen, dass die Frauen von mehr erlebter Nähe und Wärme zum Vater berichteten als die Männer. So beschreibt auch ein großer Teil den Vater ihrer Kindheit als eher abwesend: „So ein Grundgefühl, der Vater ist halt viel weg“ (JCA01: 88).

13 Daher stellt das Verfahren auch getrennte Normtabellen für beide Geschlechter und verschiedene Altersgruppen bereit, die allerdings in der vorliegenden Auswertung nicht berücksichtigt wurden, da sich keine wesentlich anderen Aussagen ergeben hätten.

Dies lässt sich auf die berufsbedingte Abwesenheit der Väter zurückführen, die sie auch emotional abwesend erscheinen lässt: „Es ist ihm immer um die Arbeit gegangen“ (GP02: 277). Für die Söhne war es zumeist schwierig, Nähe und emotionalen Kontakt zu den Vätern herzustellen. Konsequenz, Strenge und Verschlossenheit erschwerten den Zugang zum Vater. In Bezug auf die Kindheit berichtet ein großer Teil der Männer über eine distanzierte oder eher schwierige Beziehung zum Vater. Nur Einzelne konnten eine gute Beziehung zum Vater aufbauen, sowohl in emotionaler Hinsicht – „Schmusen war Papas Sache“ (TZ02: 165) – wie auch bezüglich eines Grundgefühls emotionaler Sicherheit: „Mein Vater war immer da, wenn ich ihn gebraucht hab, auch wenn er nicht bei uns gewohnt hat“ (BK07: 72).

Untersucht man die Aussagen der Frauen zur Vater-Beziehung in der Kindheit, finden sich die gleichen Themen. Es wird von abwesenden Vätern berichtet, die berufsbedingt wenig Zeit hatten. Einige Väter nahmen sich am Wochenende mehr Zeit und hatten, so die befragten Frauen im Rückblick, insgesamt recht gute Beziehungen zu Frau und Kindern. Manche Frauen bevorzugten den Vater, da dieser in Konflikten anders als die Mutter ruhig blieb und daher gute Gespräche möglich waren. Mehrere Frauen berichteten jedoch von gewalttätigen Vätern, vor denen sie „große Angst“ hatten (TR09: 70) und mit denen sie Konflikte durch Rückzug und Anpassung zu vermeiden suchten (TR16: 88).

Im Jugendalter wird dem Vater von den befragten Frauen weniger Wert beigemessen als von den befragten Männern. Die Aussagen der Männer sind differenzierter und stellen mehr Sehnsüchte, Wünsche und Erwartungen an den Vater in den Vordergrund. In Zeiten der Krisen und Konflikte ist der Vater eine entscheidende und zentrale Figur für den heranwachsenden Jungen. Hier wird auch auf symbolischer Ebene miteinander gekämpft und um Macht gerungen (vgl. TR10: 134, TR01: 209). Daneben ist es ein zentrales Element, dass der Vater „das Gefühl vermittelt: man kann mit ihm reden“ (TR08: 125).

Desinteresse, fehlende Anerkennung und Stolz werden von den Söhnen als besonders kränkend und enttäuschend erlebt – die Söhne fühlen sich „im Stich gelassen“ (TR08: 217). Lassen sich die Väter hingegen auf die intensive Zeit des Miteinanders ein, kann der Vater für den Sohn „das Tor zur Welt“ werden (TR01: 247).

Im Erwachsenenalter gelingt einigen Befragten (Söhnen wie auch Töchtern) eine Verbesserung des Verhältnisses zum Vater. Berichtet wird von Vätern, die bereit sind, ihre Sicht der Dinge zu ändern, Fehler einzugestehen und Fähigkeiten bezüglich emotionaler Kompetenzen zu entwickeln. Die Tochter kann nun das erste Mal getröstet werden, der Sohn erfährt Stolz und Anerkennung. Bei anderen Befragten hingegen gelingt dies nicht. Es kommt zu einem völligen Kontaktabbruch oder einer starken Distanzierung.

Heutige Sicht auf die eigene Kindheit und Erziehung

Die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten – über 95% – gibt an: „Alles in allem hatte ich eine gute Kindheit“. Die Zustimmung der Frauen ist dabei deutlicher ausgeprägt: 78,6% der Frauen gegenüber 64,8% der Männer stimmen der Aussage „voll zu“, wogegen 30,0% der Männer und 16,2% der Frauen nur „eher“ angeben ($\sigma < 0.1$*).

Allerdings distanzieren sich deutlich mehr Männer als Frauen vom Erziehungsstil ihrer Eltern. Der Aussage „Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als mein Vater“ stimmt etwa die Hälfte der Männer tendenziell zu, und über ein Drittel der Männer gibt dies auch

in Bezug auf die Mutter an. Bei den befragten Frauen sind diese Anteile deutlich niedriger. Die Mütter werden sowohl von Frauen als auch von Männern weniger kritisch gesehen (vgl. Abbildung 63). Bei beiden Fragen unterscheiden sich die Männer hochsignifikant von den Frauen ($\sigma < 0.01$**).

Diese Ergebnisse passen zu den kritischen Beschreibungen insbesondere des „abwesenden Vaters“ in den vertiefenden Interviews. Obwohl auch Frauen von einer kritischen Reflexion der eigenen familiären Sozialisation berichten, die nicht zuletzt im Rahmen der Ausbildung angeregt wurde, bestätigen die Interviews, dass eine derart reflektierte Haltung bei den befragten Männern ausgeprägter ist als bei den Frauen. Als Mann – als Väter wie auch als Pädagogen – wollen sie Kindern das geben, was sie selbst vermisst haben, wie es ein Pädagoge formuliert: „Die Anerkennung, die ich nicht so erfahren habe (…) zu geben – das war mir sehr wohl bewusst“ (TZ03: 168).

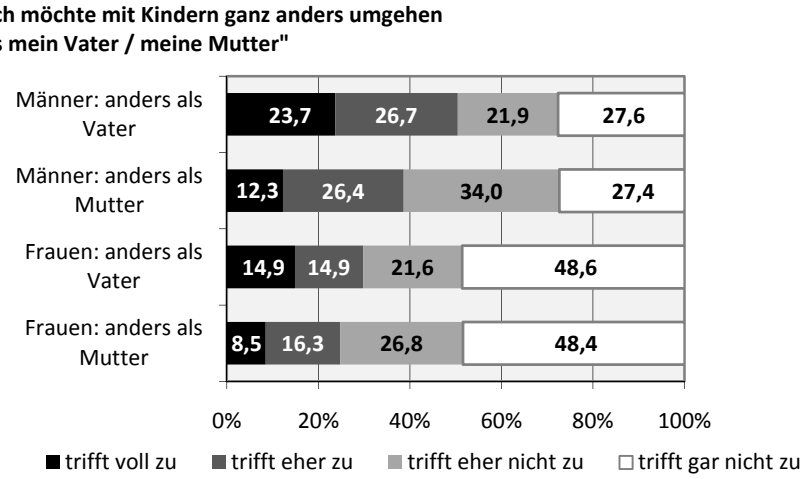


Abbildung 63: Eigene Erziehungsvorstellungen im Vergleich mit der eigenen Kindheit

Bei der Frage danach, ob man „ganz anders mit Kindern umgehen möchte“, korrelieren die Antworten für Vater und Mutter höchst signifikant miteinander (r=.630***, Spearman-Rho). Es kann vermutet werden, dass sich die Antworten in der Regel auf den familiären Erziehungsstil beziehen und nicht auf die jeweils spezifische Beziehung zu Mutter bzw. Vater.

Außerdem korrelieren diese Ergebnisse signifikant mit dem im FEE erhobenen Erziehungsstil der Eltern. Je mehr die Befragten *Ablehnung und Strafe* aus ihrer eigenen Kindheit erinnern, desto mehr geben die Befragten an, selbst mit Kindern anders umgehen zu wollen (Vater: r=.416***; Mutter: r=.440***, Spearman-Rho). Und je weniger *emotionale Wärme* sie erinnern, desto mehr möchten sie anders erziehen als ihre Eltern (Vater: r=.611***; Mutter: r=.645***, Spearman-Rho). Zusammenhänge zwischen der erinnerten *Kontrolle und Überbehütung* und den eigenen Erziehungsvorstellungen sind dagegen wenig ausgeprägt.

Die Auswirkungen der selbst im Elternhaus erlebten Erziehung auf die eigenen Erziehungsvorstellungen werden besonders deutlich, wenn man die FEE-Mittelwerte zu den einzelnen Abstufungen der Frage nach den eigenen Erziehungsvorstellungen in Bezug setzt (vgl. die folgenden Abbildungen). Menschen, die ihre eigene Erziehung weniger von *emotionaler Wärme* und mehr von *Ablehnung und Strafe* geprägt erinnern, möchten anders mit Kindern umgehen als ihre Eltern.

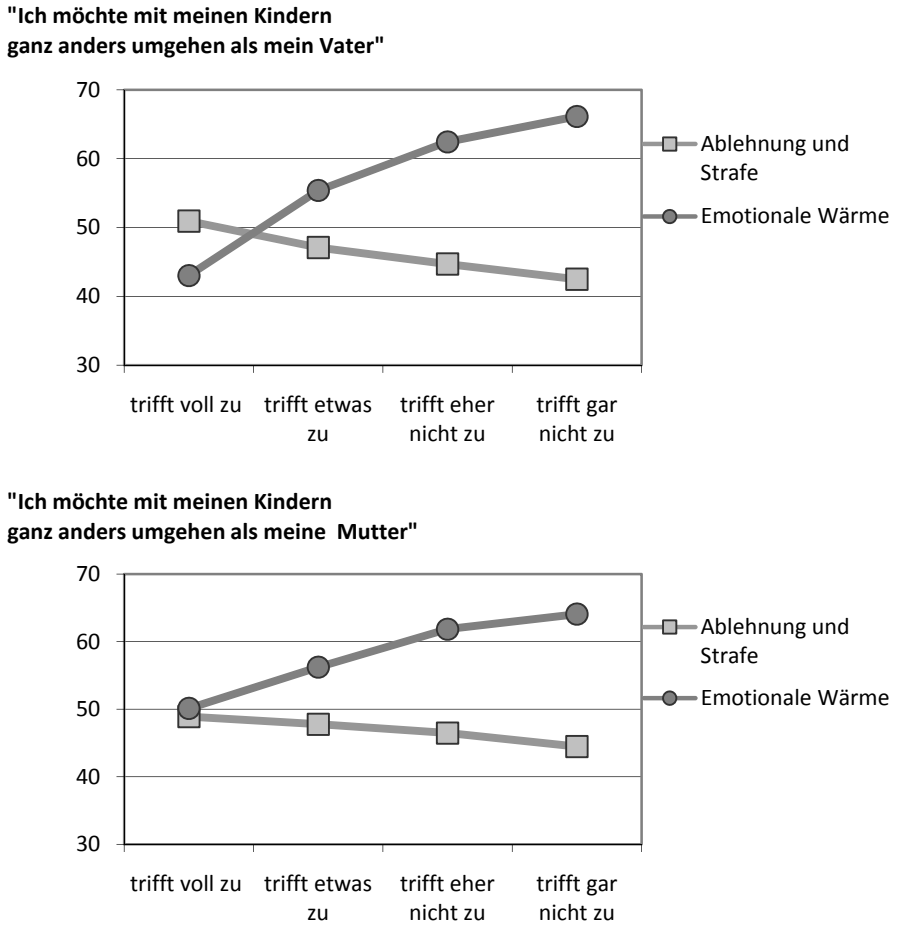


Abbildung 64: Zusammenhänge zwischen erinnerter Erziehung durch die eigenen Eltern (FEE, mittlere T-Werte) und den Antworten auf das Item „Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als mein Vater (oben) bzw. meine Mutter (unten)“

Bezugspersonen außerhalb der Familie

In den Schilderungen der befragten Männer nehmen außerfamiliäre männliche Bezugspersonen eine besondere Stellung ein, sowohl in Kindheit wie auch in der Jugend. In der Kindheit spielen die Großväter für zwei Männer eine wichtige Rolle. Auch Brüder, Cousins und Schulfreunde werden als wichtige Bezugspersonen genannt.

Aus ihrer Jugendzeit berichten mehrere Befragte eine bewusste Suche nach männlichen Bezugspersonen. Dies kann durch den Tod des Vaters verursacht sein, der zur Folge hatte, dass der Befragte „immer nach Vorbildern (suchte)“ (TR06: 39), oder auch durch einen Internatsaufenthalt, wo ein Erzieher die Rolle des Vaters übernimmt (vgl. TR07: 247). Lehrer, Erzieher oder Männer aus dem Sportverein und dem näheren Bekanntenkreis spielen für viele Männer eine bedeutsame Rolle in ihrer Entwicklung. Besonders in den krisenhaften Zeiten der Pubertät haben diese Bezugspersonen große Bedeutung für die werdenden Männer, wie es ein Befragter beschreibt: „Also das war wirklich ein Vorbild von mir und ist (es) auch heut‘ noch“ (TZ03: 703).

Die Befragten schildern aber auch weibliche Bezugspersonen, die neben der Mutter in der Kindheit bedeutsam waren. So werden Großmütter geschildert, Haushälterinnen, Pflegemütter oder nahestehende Tanten, die in die Kindererziehung mit einbezogen waren und in manchen Fällen als eine Art von „Mutterersatz“ (BS01: 144) dienten. Andere wurden als eigenständige Bezugspersonen und Vorbilder erlebt. So schildert ein Mann die besondere Beziehung zu einer Lehrerin, die er als „ein großer schöner Schatz“ (TZ05: 25) bezeichnet.

In der Jugendzeit werden von den meisten befragten Männern kaum mehr weibliche Bezugspersonen benannt. Festzuhalten ist also, dass weibliche Bezugspersonen für die befragten Männer vor allem in der Kindheit eine große Rolle spielen, wohingegen in der Pubertät männliche Bezugspersonen bedeutsamer werden. Diese Beziehungserfahrungen verankern sich tief und werden auch später noch sehr gut erinnert[14].

Eine wichtige Rolle in der Kindheit der Befragten spielten die Freundschaften zu und Aktivitäten mit Gleichaltrigen. Sowohl Männer als auch Frauen berichten, dass sie in ihrer Kindheit viel Zeit in der Natur verbrachten: „Wir waren irrsinnig viel draußen, so im Wald herumgestreunt.“ (TZ04: 19), und dies mit Freunden oder einer ganzen Kinderschar. Bei den Männern spielt der Sport eine große Rolle: „Wenn ich heimgekommen bin, hab ich die Schultasche ins Eck gehaut und bin auf den Sportplatz gegangen“ (TZ03: 54).

Von den Aktivitäten gibt es zwischen den befragten Männern und Frauen keine gravierenden Unterschiede, beide Geschlechter berichten von ähnlichen Vorlieben und Unternehmungen. Möglicherweise werden die geschilderten Aktivitäten von beiden Geschlechtern aber eher als bubentypisch angesehen. In der Fragebogenerhebung gaben jedenfalls interessanterweise vier Fünftel der Männer an, tendenziell „als typischer Bub“ aufgewachsen zu sein, während mehr als die Hälfte der Frauen berichtet, tendenziell *nicht* als typisches Mädchen aufgewachsen zu sein. Dies ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass sich die befragten Frauen und Männer für ein typisch weibliches Berufsfeld entschieden haben.

14 In den Interviews mit Frauen sind insgesamt weniger Aussagen zu außerfamiliären erwachsenen Bezugspersonen zu finden: Dies ist vermutlich damit zu erklären ist, dass biografische Aspekte in den Interviews mit Frauen weniger ausführlich besprochen wurden.

Der überwiegende Teil der Männer wie auch der Frauen berichtet von einem großen Freundeskreis in der Kindheit. Nur Einzelne erinnern sich an eine Kindheit als Außenseiter oder Einzelgänger. Dies ändert sich zumindest bei einigen Befragten in der Jugendzeit, aus der charakteristische Gefühle und Stimmungsschwankungen beschrieben werden. So sieht sich ein Mann im Rückblick als „ein normal verwirrter Jugendlicher – entweder (bin ich) verrückt oder die restliche Welt“ (BK02: 290). Während einige intensiv Sport betreiben und sich damit sozial integrieren, berichten andere, dass sie sich oft allein und ausgeschlossen gefühlt hatten. Nur wenige der befragten Männer berichten, dass sie einen guten Zugang zum anderen Geschlecht hatten. Dies änderte sich für diejenigen Befragten, die die BAKIP-Ausbildung absolvierten, durch das Hineinwachsen in das von Mädchen bzw. Frauen dominierte Schulumfeld.

Aktuelle Lebenssituation, Beruf und Familie

Knapp zwei Drittel der befragten Männer und Frauen waren verheiratet oder lebten zum Befragungszeitpunkt in einer festen Partnerschaft. In der Fragebogenerhebung gaben 36,7% der Männer und 44,3% der Frauen an, eigene Kinder zu haben. In der Interviewstichprobe lag der Anteil von Befragten mit Kindern höher. Sowohl in der Fragebogenerhebung als auch in der Interviewstichprobe lag der Anteil der allein Lebenden bei den Männern höher als bei den Frauen. Nur ein Mann gab an, in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft zu leben.

Der Großteil der in Interviews befragten Männer lebt zum Zeitpunkt der Befragung in heterosexuellen Ehen oder festen Partnerschaften, die eine bemerkenswerte Länge und Stabilität aufweisen. Manche leben schon seit 20 Jahren zusammen. Weiter zeigt sich eine frühe Bindungsbereitschaft, die bereits in der Adoleszenz beginnt (vgl. BS01: 197). Solche stabilen Partnerschaften werden mitunter auch von Frauen beschrieben, doch in ihrer Deutlichkeit fällt dies vor allem bei den interviewten Männern auf.

Wie sich in den vertiefenden Interviews zeigt, sind insbesondere die Erfahrungen mit eigenen Kindern für die befragten Männer von großer Bedeutung: „Meine Kinder möchte ich nicht missen“ (TZ03: 57), meint ein Mann. Es zeigt sich durchwegs eine hohe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sowie eine tiefergehende Reflexion hinsichtlich der Vaterschaft. Diese wird von einigen Männern auch als entscheidender Wendepunkt im Leben gesehen, die sowohl für Herausforderung wie auch Neubeginn steht. Bei manchen wecken die Erfahrungen mit eigenen Kindern das Interesse an einer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung, bei anderen wirken sie sich auf die professionelle Haltung im Umgang mit Kindern aus.

Erhebliche Unterschiede gibt es zwischen den befragten Männern und Frauen mit Kindern bei der Vereinbarung von Beruf und Familie. Um die Einstellungen der Befragten zu diesem Thema zu erheben, wurden in die Fragebogenerhebung Aussagen aus einem Jugendsurvey des deutschen Jugendinstitutes aufgenommen. Ein Vergleich der Antworten zeigt, dass Männer wie Frauen mehrheitlich nicht-traditionelle Vorstellungen zum Zusammenleben von Männern und Frauen und zur Rolle von Vätern und Müttern in der Familie vertreten. Die meisten Befragten halten Männer und Frauen in gleicher Weise für die Erziehung von Kindern geeignet und sind der Ansicht, dass Mann und Frau sich Familien-

und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen sollten. Kaum jemand ist der Ansicht, dass ein Hausmann kein „richtiger Mann“ sei.

Dennoch gibt es einige auffällige Unterschiede zwischen Frauen und Männern. So ist zwar die Mehrheit der Befragten nicht der Ansicht, dass der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben sollte, wenn Kinder da sind. Allerdings gibt es deutlich mehr Frauen, die ein solches Modell befürworten. Umgekehrt sind deutlich mehr Männer als Frauen der Ansicht, dass der Mann in dieser Situation weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen solle. Auch der Anteil der Befragten, der sich *gegen* eine partnerschaftliche Aufteilung der Kinderbetreuung wendet, ist in der Gruppe der Frauen größer. Insgesamt erscheinen die befragten Männer damit als deutlich „moderner“ als die Frauen (vgl. Abbildung 8).

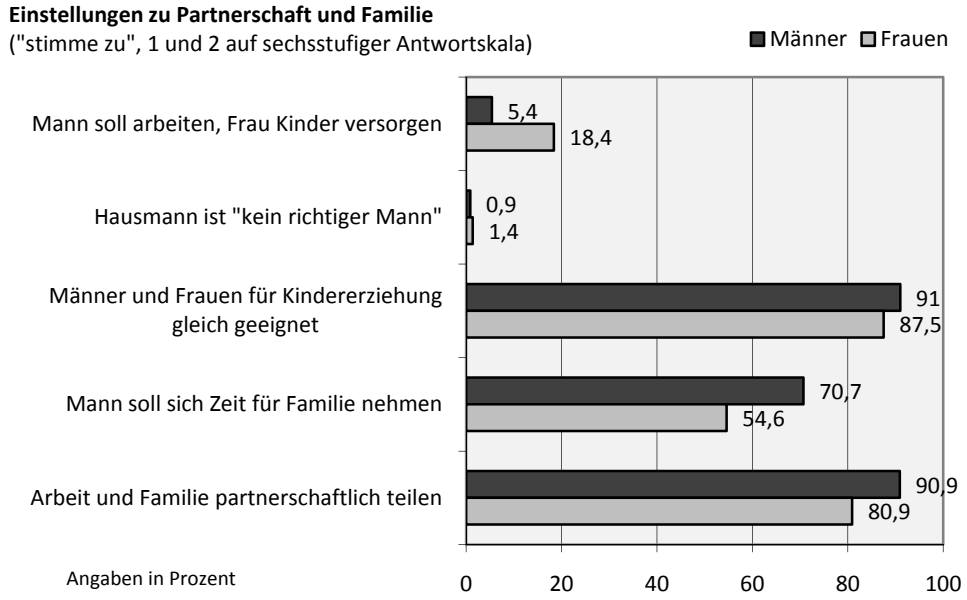


Abbildung 65: Einstellungen zu Partnerschaft und Familie

Wie sieht nun die Realität aus? Die tatsächliche Situation der Befragten entspricht den eben geschilderten Einstellungen nicht unbedingt. Insbesondere viele Männer scheinen Beruf und Familie nicht so vereinbaren zu können wie es ihren Vorstellungen entspricht. Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung arbeiten Männer deutlich mehr Vollzeit als Frauen (60,1% bzw. 37,2%, $\sigma < 0.001$***), tragen mehr zum Haushaltseinkommen bei und übernehmen weniger die familiäre Kinderbetreuung. Jeder fünfte Mann berichtet, dass er neben seiner Tätigkeit in der Kinderbetreuung noch ein weiteres Einkommen habe; dies gilt insbesondere für Teilzeitkräfte.

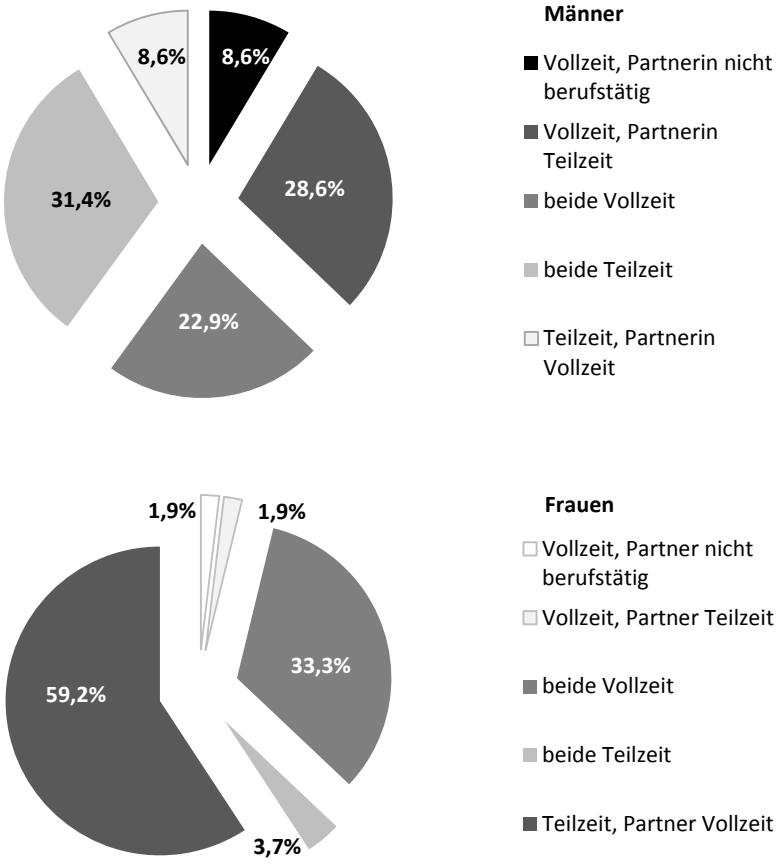


Abbildung 66: Aufteilung der Arbeitszeit in der Partnerschaft (alle Befragten)

Mehr als die Hälfte der befragten Männer gibt an, dass die Partnerin den größeren Teil der Kinderbetreuung übernehme. Immerhin ein Drittel berichtet jedoch, dass sie und die Partnerin die Kinderbetreuung zu gleichen Teilen übernehmen. In den persönlichen Aussagen zeigt sich darüber hinaus bei vielen Männern der Wunsch, mehr Zeit für die Kinderbetreuung zu haben. Männer zeigen Interesse an der Arbeitsteilung – „Obwohl ich viel gearbeitet habe, haben wir das trotzdem gemeinsam gemacht" (AP01) – und verringern dafür auch ihre Arbeitszeit zugunsten der Kinder, was jedoch einen „irrsinnigen Luxus" darstelle (BK09: 872) und angesichts der finanziellen Situation oft nicht realisierbar ist.

Bei den befragten Frauen zeigt sich dagegen das klassisch-traditionelle Bild. Die große Mehrheit übernimmt den größeren Teil der Kinderbetreuung. Ein wesentlich größerer Anteil der befragten Frauen hat zudem einen Partner, der Vollzeit arbeitet und entsprechend viel zum Familieneinkommen beitragen kann. Eine Umkehr der traditionellen Rollenauftei-

lung wird nur von wenigen Frauen, aber fast von jedem zehnten Mann berichtet. Die Daten bestätigen damit insgesamt das Ergebnis, dass die befragten Männer tendenziell „moderner“ sind als die befragten Frauen.

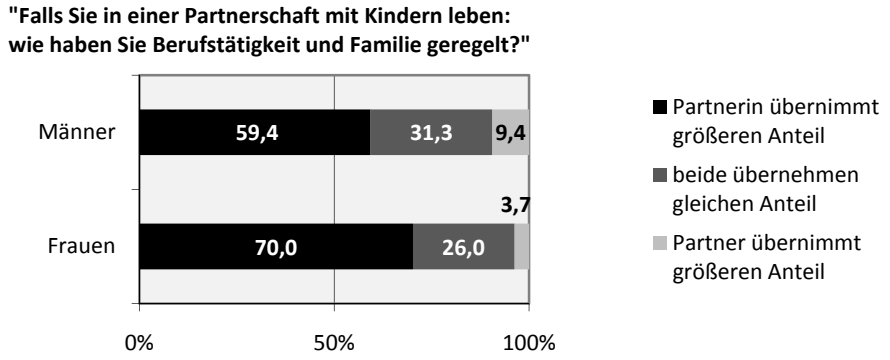


Abbildung 67: Regelung der Kinderbetreuung (nur Befragte mit Kindern)

Wie bereits im Zusammenhang mit der Reflexion der eigenen Kindheit angemerkt, ist es vielen Männern wichtig, ihre Beziehung zu Kindern anders und besser zu gestalten als ihre Väter. Dabei geht es um Grundgefühle von Raum geben, Geborgenheit, Schutz und Sicherheit (BK16: 100), die den Kindern vermittelt werden sollen. Dies gilt sowohl für eigene Kinder wie auch für die ihnen anvertrauten Kinder im Kindergarten. Die Arbeit mit den Kindern ist nicht nur „Job“, sondern steht auch für persönliche Entwicklung: „Es gibt keine intensivere Form von Persönlichkeitsentwicklung, keine intensivere Form von Selbsterfahrung als das Zusammensein und Zusammenarbeiten mit Kindern“ (JCA01: 306f) (vgl. dazu auch Kapitel 7.3 zu „Der andere Job“).

Die befragten Frauen haben diesbezüglich eher wenig berichtet. Hier wird mehr die Balance von beruflicher Tätigkeit und Mutterschaft thematisiert: „Nur Mutter sein war nicht meins“, wie eine Frau berichtet (TZ04: 37). Eine andere Befragte stellt die Rückkehr in den Job als wichtigen Schritt in den Vordergrund. Der (Wieder-)einstieg in den Beruf erfolgt nicht selten aus einer Phase der Betreuung der eigenen Kinder heraus und wird daher eher als Fortsetzung denn als Bruch erlebt.

Finanzielle Situation

In Bezug auf das Gehalt in der Kinderbetreuungsarbeit vertreten die meisten Männer und Frauen den gleichen Standpunkt: „Die Bezahlung ist wirklich mies“ (TR13: 473). Vor diesem Hintergrund ist zunächst erstaunlich, dass die Befragten ihre finanzielle Lage im Vergleich mit einer Normstichprobe dennoch zumindest als durchschnittlich ansehen.

Um hier eine vergleichende Einschätzung zu ermöglichen, war in die Fragebogenerhebung die Skala *Finanzielle Lage* aus dem *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit* (FLZ, Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler, 2000) aufgenommen worden. Diese Skala umfasst wie jede der zehn Subskalen des Verfahrens sieben Items, die auf einer siebenstufigen Antwortskala (von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“) beantwortet werden. Aus den

Antworten werden Rohsummenwerte gebildet, aus denen Normwerte (Stanine- bzw. c-Werte) bestimmt werden können. Ein c-Wert von 5 entspricht dem Mittelwert der Normstichprobe oder einem Prozentrang von 50; die Standardabweichung beträgt 1,96. C-Werte im Bereich von 3 bis 7 (entsprechend dem Mittelwert +/- eine Standardabweichung) sind noch als durchschnittlich anzusehen. Die Berechnung der Ergebnisse beruht auf der Normtabelle der (deutschen) Gesamtstichprobe. Weitere Angaben zum Verfahren und zu möglichen Einflussfaktoren auf die Ergebnisse wurden im Abschnitt zur Methodik diskutiert.

Personen mit einem hohen Wert auf der Skala *Finanzielle Lage* „sehen ihr Einkommen, ihren Besitz und Lebensstandard als zufriedenstellend an. Dies gilt auch für ihre Existenzsicherung, die künftigen Verdienstmöglichkeiten und die Alterssicherung. Dementsprechend sind sie mit den finanziellen Möglichkeiten für ihre Familie zufrieden“ (ebenda, S. 58).

Die Befragten erreichen im Mittel einen c-Wert von 4,5, was im Durchschnittsbereich der Normstichprobe liegt. Die Werte der Frauen liegen im Durchschnitt mit 4,6 wiederum geringfügig höher als die der Männer mit 4,2.

Zwischen den sieben Items der Skala gibt es dabei erhebliche Unterschiede. Mit ihrem *Besitz* und ihrem *Lebensstandard* sind die Befragten mehrheitlich zufrieden. Weniger zufrieden sind sie dagegen mit ihrem *Einkommen/Lohn*, ihren *zukünftigen Verdienstmöglichkeiten* und ihrer *Absicherung im Alter*. Signifikante Geschlechterunterschiede gibt es insbesondere bezüglich der *Möglichkeiten, die ich meiner Familie finanziell bieten kann* (σ=0.021*, Chi²-Test) sowie in geringerem Maße bezüglich der *Absicherung im Alter* (σ=0.043*, Chi²-Test). Männer äußern sich hier deutlich unzufriedener als Frauen – anders als Männer im Allgemeinen (d.h. in der Normstichprobe).

Der insgesamt im Durchschnittsbereich liegende Wert für die *Finanzielle Lage* resultiert damit nicht unbedingt aus dem selbst erzielten Einkommen. *Besitz* und *Lebensstandard* können auch vom familiären Hintergrund sowie vom Einkommen eines Partners mit bestimmt sein. Eine solche Interpretation liegt nahe, da – wie bereits berichtet – viele befragte Frauen angeben, dass ihr Partner mehr zum Familieneinkommen beiträgt als sie selbst.

Das niedrige Gehalt ist damit ein wesentlicher Aspekt jeder Diskussion über die Situation der Kinderbetreuung in Österreich. Viele Befragte stellen die geringe Entlohnung mit der geringen gesellschaftlichen Wertschätzung des Elementarbereichs in Zusammenhang. Obwohl dies durchaus beide Geschlechter betrifft, wird der finanzielle Aspekt von Männern wie von Frauen insbesondere als Begründung für das geringe Interesse von *Männern* an einer Tätigkeit in der Kinderbetreuung angeführt. Dabei wird immer wieder argumentiert, dass sich vom Gehalt eines Kindergärtners keine Familie ernähren lasse – ein Argument, das nur bei Männern angeführt wird und seinen Hintergrund im traditionellen Bild des Mannes als Familienernährers hat.

Einige Befragte haben sich mit dieser Situation zurechtgefunden und ihre Erwartungen entsprechend angepasst. Die Tätigkeit wird als „idealistischer Job“ (TZ05: 970) bezeichnet. Das Gehalt, so ein Betreuer, wäre „egal“, denn „wegen dem Geld macht man das eh nicht“ (TR01: 742). Der Betreuer ist daher der Ansicht, dass eine Tätigkeit als Kinderbetreuer einen bestimmten „Typus von Mann“ anspreche, nämlich den „Berufsjugendlichentypus“ (TR01: 737; 74). Hingewiesen wird schließlich aber auch darauf, dass man zwar in der Tat vom Gehalt keine Familie ernähren könne, dies aber heute nichts Ungewöhnliches mehr sei: „Aber das ist heute in anderen Berufen auch so – beide Partner müssen arbeiten“ (GP02: 1284).

5.4.3 Wege in den Beruf

Vorerfahrungen

Vorerfahrungen in der Kinderbetreuung

Die große Mehrheit der Befragten hatte bereits in der Jugendzeit Erfahrungen in der Betreuung von Kindern. Allerdings berichteten Männer dies nicht ganz so häufig wie Frauen. In der Fragebogenerhebung gaben zwei Drittel der Männer und vier Fünftel der Frauen an, als Jugendlicher schon öfters Kinder betreut zu haben. Zwar berichteten Frauen weit häufiger, ihre Geschwister betreut und als Babysitter gearbeitet zu haben – aber auch viele der befragten Männer waren bereits als Jugendliche als Babysitter tätig. Bei der Betreuung von Freizeitangeboten war der Geschlechterunterschied geringer (vgl. Abbildung 68).

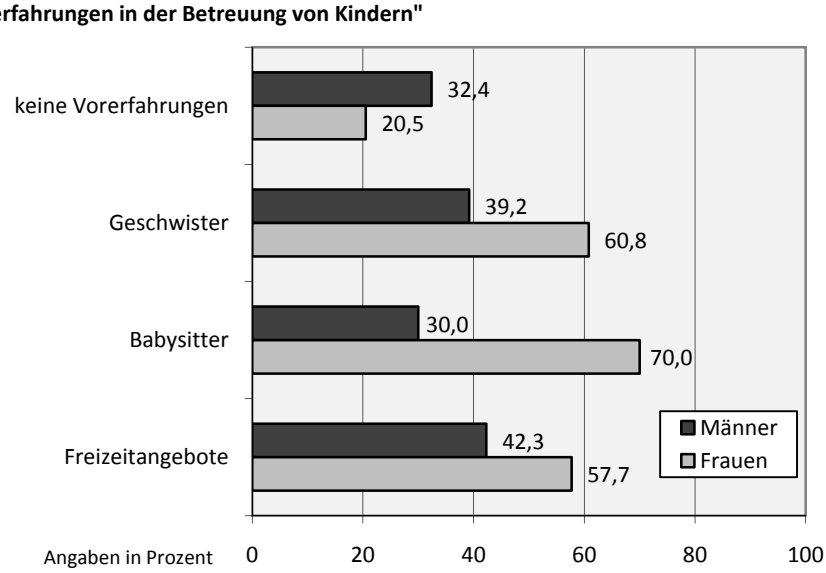


Abbildung 68: Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern in der Jugendzeit

In den vertiefenden Interviews berichteten viele Männer, dass sie bereits als Jugendliche Interesse und Freude am Umgang mit jüngeren Kindern hatten. So erzählt ein Befragter: „Wenn ich jetzt bei Kindern gewesen bin, sie sind dann gleich auf mich zugegangen … ich mag sie auch total gern … auch jetzt die Nachbarskinder, die kommen immer, ja es ist damals auch schon so gewesen“ (BK01: 149-152). Manche erlebten dies im privaten Umfeld, viele berichteten aber auch, dass sie in Jugendgruppen (z.B. Pfadfinder oder Jungschar) aktiv waren, Nachhilfe erteilten oder bei Sport- oder Musikangeboten Kinder begleitet oder unterrichtet hätten.

Oft waren es solche Erfahrungen in der Betreuung von Kindern, die den Weg in den Beruf bahnten. So erzählt ein Pädagoge, dass er oft den Bruder im Kindergarten abgeholt

habe und dabei ins Kindergartenleben hinein schnuppern konnte: „Ich habe Kinderbücher vorgelesen. Einen großen Stolz hatte ich, eine Schar Kinder um mich, das hat mir gefallen… Da bin ich schon auf den Geschmack gekommen“ (TZ02: 54-56). Hier unterscheiden sich diese Männer kaum von Frauen, die ähnliches – wenn auch noch häufiger – berichten, wenn sie von frühen Erfahrungen mit der Betreuung von Kindern sprechen: „Da habe ich es einfach auch schon gespürt. Das war schon immer meines“ (BS16: 112-118).

Während allerdings viele Frauen schon im Kindes- oder Jugendalter eine Berufsperspektive im Bereich Kinderbetreuung sahen, war dies bei der Mehrheit der Männer erst im Erwachsenenalter der Fall. Nur 6,3% der befragten Männer, aber 39,5% der befragten Frauen berichteten in der Fragebogenerhebung, schon als Kind das erste Mal daran gedacht zu haben, in der Kinderbetreuung tätig zu werden. Etwa zwei Fünftel der Befragten überlegten dies zum ersten Mal im Jugendalter (38,7% der Männer, 40,8% der Frauen). Die Mehrheit der Männer (55,0%) kam dagegen erst im Erwachsenenalter auf diese Idee, oft nach Erfahrungen in anderen Berufsbereichen oder nach einer Phase der Arbeitslosigkeit. Dies gilt auch für fast die Hälfte jener Männer, die bereits als Jugendlicher öfters Kinder betreut hatten.

Neben den Erfahrungen in der Jugendzeit werden in den Interviews sowohl von Männern als auch Frauen Erfahrungen mit eigenen Kindern als Zugang zum Beruf erwähnt (hierauf wird weiter unten noch eingegangen). Nur wenige Befragte berichten in den Interviews, vor ihrer Berufsentscheidung überhaupt keine Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern gehabt zu haben.

Vorbilder in der Arbeit mit Kindern

Männer berichten in der Fragebogenerhebung häufiger als Frauen, dass es in ihrem direkten persönlichen Umfeld Frauen gebe, die im Kindergarten oder Hort arbeiten. 30,6% der Männer haben eine solche Frau in der eigenen Familie; bei den Frauen sind es nur 22,9%. *Männer*, die im Kindergarten oder Hort arbeiten, gab es in Familie oder Verwandtschaft der meisten Befragten dagegen kaum. Mehr als zwei Drittel der Männer und sogar mehr als vier Fünftel der Frauen berichteten, dass es weder in der Verwandtschaft noch in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis Männer gäbe, die im Kindergarten oder Hort arbeiten. Dies weist darauf hin, dass ein großer Teil der Männer beruflich auch in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis eine Sonderrolle einnehmen. Verglichen mit Frauen kennen Männer allerdings etwas mehr männliche Kollegen im Freundes- und Bekanntenkreis.

Vor dem geschilderten Hintergrund ist nicht überraschend, dass Pädagogen in den vertiefenden Interviews die Bedeutung weiblicher Bezugspersonen hervorhoben, z.B. die Schwester, eine Lehrerin oder auch die Partnerin. Männliche Vorbilder werden dagegen nur selten erwähnt, z.B. ein männlicher Lehrer: „… also das war wirklich ein Vorbild von mir und ist auch heut noch“ (TZ03: 703-706). Viele der interviewten Frauen leben dagegen in einem Umfeld, in dem Bekannte oder vertraute Personen im Kindergarten arbeiteten bzw. die Ausbildung machten. Bei einer Pädagogin etwa arbeitete in der Phase der Ausbildungswahl die Tante im Kindergarten, eine Cousine hatte die Ausbildung begonnen, eine weitere strebte die Ausbildung an.

Praktika und Zivildienst

Viele Befragte haben ein Praktikum im Bereich der Kinderbetreuung absolviert. Bei Männern ist darüber hinaus der Zivildienst relevant, der vielen einen Einstieg in den sozialen Bereich eröffnet. Über ein Drittel der in der Fragebogenerhebung erfassten Männer hatte Zivildienst gemacht (37,3%), ähnlich viele haben den Militärdienst (36,4%) absolviert, 26,4% hatte weder Militär- noch Zivildienst geleistet.

Im Vergleich dazu liegt im Jahr 2008 das Verhältnis „Zivildiener zu Präsenzdiener" bei etwa ein Drittel Zivildiener zu zwei Drittel Präsenzdiener (Jungnikl 2010). Zu bedenken ist, dass der Anteil der Zivildiener in den letzten Jahren erheblich angestiegen ist. Es ist davon auszugehen, dass in jenen Jahren, in denen die befragten Männer Zivildienst oder Militärdienst leisteten, der Anteil der Zivildiener in der männlichen Gesamtbevölkerung eines Jahrgangs weit unter einem Drittel lag. Damit ist der Anteil der Zivildiener unter Männern in der Kinderbetreuung deutlich höher als in der männlichen Gesamtbevölkerung.

Aktuell arbeiteten 19,2 % der Männer, die an der Befragung teilnahmen, als Zivildienstleistende (7,3%) oder Praktikanten und „sonstiges" Personal (11,9%) in Kinderbetreuungseinrichtungen.

Vorerfahrungen in anderen Berufen

Männer haben deutlich häufiger als Frauen vor ihrer Tätigkeit in der Kinderbetreuung in einem anderen Beruf gearbeitet. In der Fragebogenerhebung gab etwa zwei Drittel (63,9%) der Männer Berufserfahrungen in anderen Bereichen an, wogegen es bei den Frauen nicht einmal ein Viertel war (23,4%). 36,0% der Männer, aber nur 13,0% der Frauen hatte sogar eine Berufsausbildung in einem anderen Bereich abgeschlossen ($\sigma < 0.001$***).

Das Spektrum der Vorberufe ist dabei außerordentlich groß. Nur ein kleinerer Teil der Befragten war bereits zuvor in sozialen oder pädagogischen Berufen tätig. Viele Männer haben statt dessen Vorerfahrungen im technischen und handwerklichen Bereich, z.B. Tischler, Mechaniker, Techniker aus verschiedenen Bereichen. Auch kaufmännische Berufe werden oft genannt. Etliche Männer haben niedrig qualifizierte Berufe ausgeübt, z.B. Kellner, LKW-Fahrer, Lagerarbeiter oder Tankwart.

Aber auch akademische Berufe und Leitungstätigkeiten werden angegeben: Lehrer, Grafiker, Filialleiter im Lebensmittelhandel und sogar ein Jurist. Die beruflichen Vorerfahrungen der Frauen unterscheiden sich zum Teil deutlich von denen der Männer. Der technisch-handwerkliche Bereich ist kaum vertreten, die Mehrzahl der Vorberufe fällt in den Bereich der kaufmännischen Berufe sowie verschiedener niedrig qualifizierter Tätigkeiten wie Sprechstundenhilfe, Küchenhilfe u.ä. Aber auch hier ist eine Juristin dabei.

Aus den vertiefenden Interviews geht hervor, dass viele Männer erst nach Umwegen zu einer Tätigkeit in der Kinderbetreuung finden. Ein Kindergartenpädagoge absolvierte die BAKIP-Ausbildung und anschließend eine Ausbildung zum Tischler, bevor er (wieder) in den Beruf einstieg. Andere haben in mehreren Berufsfeldern Erfahrungen gesammelt. Ein Pädagoge arbeitete als Geselle im Friseurhandwerk, wechselte dann – auch aufgrund des geringen Gehalts – für viele Jahre in eine Bank in einer untergeordneten Position, bis er dann die Matura nachholte, das Kolleg abschloss und seine Tätigkeit in der Kinderbetreu-

ung begann (TR06: 49-60). Bei manchen Quereinsteigern hat es längere Phasen der Um- und Neuorientierung gegeben (s. unten).

Der Wert von Vorerfahrungen aus anderen Ausbildungen und Berufen für eine Tätigkeit im Kindergarten wird von den Befragten unterschiedlich eingeschätzt – angesichts der sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen ist dies nicht überraschend. Wiederholt wird in den Interviews erwähnt, dass Wissen und Erfahrungen aus vorhergehender Berufstätigkeit auch einen Nutzen für die Arbeit mit Kindern bringen können, konkret z.B. beim gemeinsamen Kochen oder bei handwerklichen Aktivitäten, aber auch allgemein im Sinne einer größeren Lebenserfahrung.

Schul- und Berufsentscheidung

Wie erfahren Interessierte von Ausbildungen und Arbeitsmöglichkeiten im Bereich der Kinderbetreuung, und was motiviert sie dazu, sich dafür zu entscheiden? Wie die Fragebogenerhebung zeigt, gibt es hier erhebliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern.

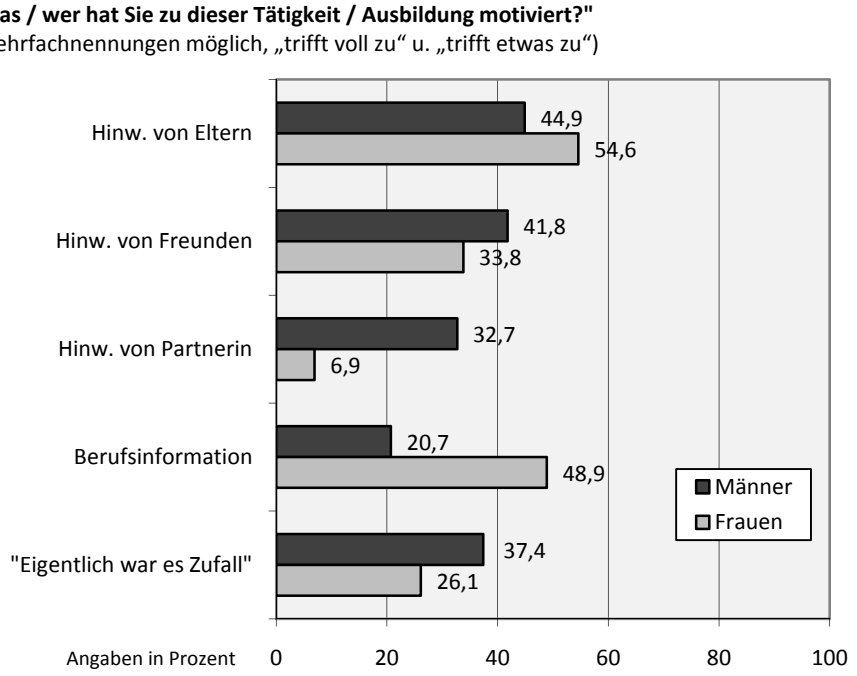


Abbildung 69: Informationsquellen für die Schul- bzw. Berufsentscheidung

Burschen bzw. Männer erfahren überwiegend durch Hinweise aus dem privaten Bereich von der Möglichkeit einer Ausbildung bzw. Tätigkeit im Bereich der Bildung und Betreuung von Kindern. Neben Eltern und Freunden werden dabei auch Partnerinnen oft genannt.

In der Berufsinformation wurden dagegen nur 20,7% der befragten Männer auf die BAKIP bzw. auf das Arbeitsfeld Kinderbetreuung hingewiesen. Auch Mädchen bzw. Frauen erhalten oft Hinweise aus dem privaten Umfeld, jedoch ebenso häufig durch die Berufsinformation (vgl. Abbildung 69). Häufiger als Frauen geben Männer an, dass ihre Berufsentscheidung „eigentlich Zufall" gewesen sei. Die Geschlechterunterschiede sind höchst signifikant ($\sigma<0.001$***).

Ausschlaggebend für eine Entscheidung für die Arbeit mit Kindern sind die Faktoren „Spaß an der Arbeit" und der „Wunsch, etwas Sinnvolles zu machen". Sie werden von den allermeisten Befragten – Frauen wie Männern – als Motiv genannt. Darüber hinaus sind weitere Faktoren zu nennen, die die Ausbildungs- und Berufswahl beeinflussen können. Neben Einflüssen von Eltern, Freunden und Bekannten sind dies Vorerfahrungen im sozialen und pädagogischen Bereich, eigene Elternschaft und berufliche Vorerfahrungen mit Frauen und Männern.

Bei manchen Pädagogen scheint die Mutter eine wichtige Rolle für die Berufsentscheidung zu spielen. Ein Pädagoge reflektiert:"… (ich) denk mir, sie war schon ausschlaggebend der Grund, warum ich so einen Beruf ergriffen habe, ja, das stimmt" (AP01: 105-106). Ein anderer erzählt, dass er seine ersten Erfahrungen als Jugendlicher in der Einrichtung machte, in der seine Mutter arbeitete: „Das waren so die ersten Gehversuche, sag ich mal so wo ich halt das erste Mal damit konfrontiert wurde und ich gesehen habe, 'okay, ja, das macht mir Spaß mit Kindern, das kann ich mir durchaus vorstellen'" (BK15: 161-170). Und ein anderer berichtet, dass seine Muttereigentlich selbst gerne Kindergärtnerin gewesen wäre, was er allerdings bei seiner Berufsentscheidung nicht wusste (BK14: 235-238).

Immer wieder berichten Männer, dass ihre Frau oder Partnerin sie bei ihrer Ausbildungs- oder Berufswahl unterstützt habe. Insbesondere Freunde und Partnerinnen, die selbst im Kindergarten arbeiten, waren für viele männliche Befragte wichtig, weil sie konkretes Wissen über den Beruf vermitteln konnten – „da hab ich gewusst, was auf mich zukommt" (BK03: 178-179) – und auf freie Stellen aufmerksam machten.

Die Berufsinformation wird dagegen in den Interviews kaum erwähnt. Eine Ausnahme ist der folgende Bericht von einem Stand der BAKIP auf einer Informationsmesse: „Die Frau hat dann gleich zu reden und zum quatschen angefangen, sie findet das so super, dass Männer das machen... ich glaub, die hat mich 10 Minuten niedergequatscht, ich bin nicht einmal zu Wort gekommen (…). Das hat mich aber dann so berührt, (…) dass ich mir gedacht hab, na gut, das kann ich auch probieren. Und das will ich auch probieren, also Aufnahmeprüfung bei der PÄDAK gemacht, für Volksschullehrer und die Aufnahmeprüfung an der BAKIP" (TZ05: 423-433). Oft müssen Männer jedoch nach konkreten Informationen zu geeigneten Ausbildungsmöglichkeiten suchen. Beispielhaft berichtet ein Helfer: „Ich denk mir, wenn ich jetzt nicht konkret schauen würd, was es gibt, weil ich mich wirklich für das interessiere, dann würde ich nicht einmal wissen, dass es so was gibt wie ein Kolleg von der BAKIP aus".

Interviewpassagen von Frauen erwecken dagegen eher den Eindruck, sie hätten immer schon gewusst, wo man zur Kindergartenpädagogin ausgebildet wird. Selten werden Informationsquellen direkt benannt. Eine Leiterin erinnert sich, dass bei einem Berufseignungstest in der Hauptschule, die Berufe Kindergärtnerin oder auch Krankenschwester „empfohlen" wurden (TR12: 183-186). Manche Frauen hatten Einblick in die Ausbildung durch ältere Bekannte, die schon die BAKIP besuchten: „was ein bissl ausschlaggebend war, dass

die damalige Freundin meines Bruders diese Schule auch gemacht hat und ich da offensichtlich also einfach auch mehr Einblick gekriegt hab in das, was da passiert, was man da lernt und in welche Richtung das geht also. Das war sicher auch so einfach noch ein Beweggrund“ (TZ04: 25-28).

Manche Mädchen stellen im Kontext der Ausbildungsentscheidung fest, dass ihre – tendenziell typisch „weiblichen“ – Interessen und Fähigkeiten gut zu dem passen, was allgemein mit dem Kindergarten und der BAKIP assoziiert wird. Eine Interviewpartnerin erzählt: „Ich habe schon bei der Aufnahmeprüfung gewusst, das sind so Sachen, die liegen mir einfach. Basteln, Malen, Geschichten erzählen, also alles, was wir dort halt machen mussten, Singen, das waren alles Sachen, die mir, die mir halt Freude gemacht haben, die ich gern gemacht habe“ (TR05: 161-169).

Exemplarisch für das Zusammenspiel verschiedener Faktoren für die Ausbildungswahl von Frauen sei hier die Ausbildungsentscheidung einer Leiterin beschrieben (BK18: 41-108). Als Faktoren, die ihre Entscheidung für die BAKIP begünstigten, werden von ihr genannt: Eine ältere Freundin besuchte bereits die Schule, es sei eine Schule mit Matura, die Eltern standen der Ausbildungswahl grundsätzlich offen gegenüber und hätten gewollt, dass sie eine „relativ behütete Schule“ besuche (BK18: 101-108). Sie hätte schließlich das Gefühl gehabt, dass ich da einfach hingehöre“ (zur BAKIP) (BK18: 101-108). Wie viele Burschen, so könnte man fragen, können das von sich behaupten?

Viele Männer berichten dagegen, dass sie eher durch Zufall auf den Beruf aufmerksam wurden oder in den Beruf „hineingerutscht“ wären:

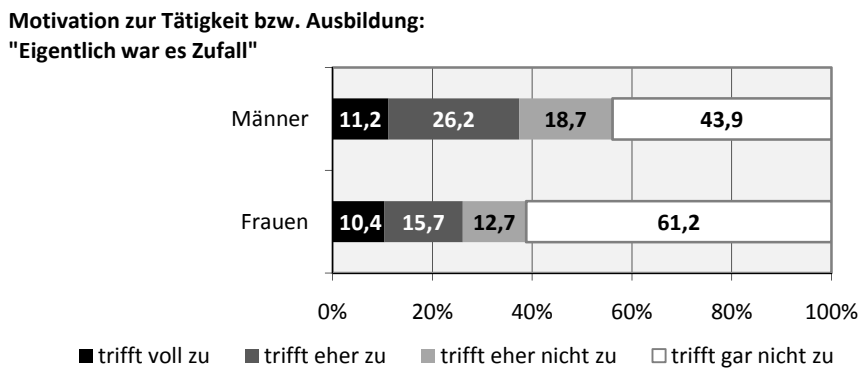


Abbildung 70: „Zufall“ als Grund für den Beginn einer BAKIP-Ausbildung (Angaben in Prozent)

Exemplarisch erzählt ein Mann: „Ja und dann (…) hab ich meine Freundin kennengelernt, und die hat mir eben von der Kurzausbildung zum Kinderbetreuer erzählt, von der ich nichts gewusst hab“ (TR10: 188-191). In anderen Fällen ist es ein überraschendes Jobangebot, das Männern über Freundinnen oder auch als Vätern von Kindergartenkindern angetragen wird, über das sie den Weg in den Kindergarten finden

Die Bedeutung von Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern

Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern sind eine wichtige Grundlage für die Entscheidung, eine berufliche Perspektive in der Arbeit mit Kindern zu suchen. Neben Erfahrungen in der Betreuung von Kindern in der Jugendzeit sind hier Praktika von Bedeutung. Insbesondere Frauen, aber auch Männer gaben in der Fragebogenerhebung an, dass ein solches Praktikum sie zur Aufnahme einer Ausbildung oder praktischen Tätigkeit im Kindergarten motiviert habe (42,2% der Frauen, 29,8% der Männer). Im Interview beschreibt eine Frau: „Und da war es schon mit dem ersten Mal, ich glaube überhaupt das erste Mal in meinem Leben, dass ich das Gefühl gehabt habe, das ist ein Platz, da kann auch ich so sein wie ich bin“ (AP02: 101-104).

Schon ein kurzes Praktikum kann von entscheidender Bedeutung sein. Ein Pädagoge hatte in seiner Hauptschulzeit „Berufsschnuppertage“ genutzt: „Da war ich drei Tage im Kindergarten, das hat mir eigentlich relativ gut gefallen und so ist dann das entstanden“ (BK06: 23-30).

Bei Männern ist darüber hinaus der Zivildienst ein wichtiger Einstieg. Fast die Hälfte (45%) der Männer, die Zivildienst geleistet haben, gaben an, dass dieser sie zur Aufnahme einer Ausbildung oder Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung motiviert habe. Mehrere Männer entdeckten im Zivildienst ihr Interesse an der Arbeit mit Menschen. Ein Helfer beschreibt den Zivildienst in einer Sonderschule als „Auslöser“ für seine pädagogische Arbeit (TR11: 31-33). Und ein Pädagoge erzählt, wie ihm durch seine Tätigkeit in einem Mutter-Kind-Haus klar wurde, „dass ich was mit Menschen machen will (…) dass ich da anscheinend gar nicht schlecht irgendwie im Umgang bin mit Kindern“ (BK09: 204-209).

Wie die Fragebogenerhebung ergab, kann sich knapp zwei Drittel (63,9%) der Männer, die aktuell Zivildienst oder Praktikum in einer Kinderbetreuungseinrichtung machen, auch eine berufliche Tätigkeit in diesem Bereich vorstellen. Die Ergebnisse weisen damit auf die hohe Bedeutung von Zivildienst und Praktika für die Rekrutierung von männlichem Personal hin.

Auch Erfahrungen mit eigenen Kindern sind ein möglicher Zugang zum Beruf. Viele Frauen unterbrechen ihre Berufstätigkeit nach der Geburt und orientieren sich beim Wiedereinstieg in die Arbeitswelt neu in Richtung Kinderbetreuung. Eine Pädagogin bekam, „durch Zufall“ wie sie sagt, einen Job als Kindermädchen, den sie auch dazu benutzte um auszuprobieren, ob das „zu ihr passen würde“ (TR13: 119-121). Dass Männern ein solcher Weg in dieser Form nicht offen steht, wird schon am Begriff „Kindermädchen“ deutlich. Dennoch gaben in der Fragebogenerhebung fast zwei Fünftel der befragten Männer an, dass die Erfahrung mit eigenen Kindern dazu beigetragen habe, sie für eine Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung zu motivieren. Frauen berichteten dies etwas seltener (38,9% vs. 30,8%). Neben den Erfahrungen, die aus dem Umgang mit eigenen Kindern erwachsen, spielen dabei auch Überlegungen zur Arbeitszeit eine Rolle: die Arbeit im Kindergarten ermöglicht nicht nur Frauen, sondern auch Männern, Berufstätigkeit und Kinderbetreuung miteinander zu vereinbaren.

Umwege und Quereinstieg

Viele Männer finden erst nach einem längeren Orientierungsprozess zu einer Arbeit mit Kindern. Der Weg in den Beruf wird beschrieben als „Odyssee" über „hundert Ecken" und „sehr viele Umwege" (TR14: 904). Bisweilen war die erste Ausbildungswahl noch am Beruf der Eltern orientiert. Erst später wurde den eigenen Interessen mehr Raum geschenkt. Ein Pädagoge beschreibt seine Umorientierung so: „Wo ich dann gemerkt habe, okay das Handwerkliche ist ein gutes Standbein und alles, aber ich denke mir auf Dauer gesehen, ist es nicht das, was ich machen möchte. Ich will doch lieber mit Menschen arbeiten, das ist gewachsen. Je reifer man auch wird, man hat selbst so einen Lernprozess hinter sich, das ist nach und nach gewachsen, muss ich sagen" (BK15: 147-149).

Alter und Lebenserfahrung sind damit ein wichtiger Aspekt der Berufswahl. Im Gegensatz zu vielen Mädchen können sich viele Burschen noch nicht vorstellen, mit Kindern zu arbeiten. Ein Quereinsteiger erinnert sich: „ Mit 15 Jahren hätt ich mir das noch nicht so zugetraut. Das muss ich ehrlich eingestehen. Ich wäre gar nicht auf den Gedanken gekommen, dass ich das machen könnte" (TZ03: 299-301). Das höhere Lebensalter wird allerdings im bestehenden Ausbildungssystem auch zum Problem, da sich die meisten Ausbildungsgänge an Jugendliche richten. So berichtet ein Mann, dass er nach dem Zivildienst in einem Kindergarten Interesse an einer BAKIP-Ausbildung hatte. Konkret war dies allerdings für ihn aus zwei Gründen nicht vorstellbar: zum einen gab es keine Ausbildungsmöglichkeit für maturierte junge Erwachsene in seinem Bundesland, zum anderen fürchtete er, dass nur jüngere Mädchen an der Schule seien (TR10: 234-230). Stattdessen arbeitete er zum Befragungszeitpunkt als – gering qualifizierter – Helfer.

Manche Männer haben in gering qualifizierten und eher perspektivlosen Berufen gearbeitet, bevor sie sich für eine Tätigkeit oder Ausbildung im Kinderbetreuungsbereich entschieden. „Ich hab dann (…) als Drucker gearbeitet, (…) sieben Jahre als LKW-Fahrer gearbeitet (…). Eigentlich bis zum Lebensende kann ich mir das nicht vorstellen, in einem Lastwagen drinnen sitzen" (BK01: 169-176).

Andere hatten bereits ein Studium begonnen, dies dann aber nicht abgeschlossen. Bemerkenswert sind insbesondere Berichte von Männern, die zwischen dem Bereich der Kinderbetreuung und der Volksschule schwankten. Eine kritische Haltung zum schulischen System und zur als zu theoretisch erlebten Hochschulausbildung sowie positive Erlebnisse mit Kindern in der Praxis waren ausschlaggebend dafür, dass diese Männer sich schließlich für den Kindergarten als Arbeitsfeld entschieden.

Hat sich ein Mann für eine Arbeit mit Kindern entschieden, so ist die Motivation oft überaus hoch. So berichtet ein Pädagoge dass er sich für die Ausbildung entschied, obwohl ihm von einer Kindergartenleiterin, in deren Kindergarten er sich über die Ausbildung informierte, von diesem Beruf abgeraten wurde. In der Folge nahm er hohe zeitliche Belastungen für seine Kolleg-Ausbildung im Kauf.

Auch Frauen berichten von Umorientierungen und längeren Wegen in den Beruf, jedoch deutlich seltener als Männer. In der Fragebogenerhebung berichtete nur jede fünfte Frau, erst als Erwachsene an eine Tätigkeit in der Betreuung gedacht zu haben. In manchen Fällen erfolgt eine Umorientierung nach einer beruflichen Auszeit zur Betreuung eigener Kinder, an die sich eine berufliche Tätigkeit mit Kindern direkt anschließt. Ein Wechsel aufgrund von Unzufriedenheit in einem früheren Beruf wird nur in Einzelfällen berichtet.

Bemerkenswert ist es, dass viele Männer bereits vor ihrer Berufsentscheidung für eine Arbeit mit Kindern „gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Frauen“ hatten. In der Fragebogenerhebung gab fast die Hälfte der Männer an, dass solche Erfahrungen dazu beigetragen hätten, sie für eine Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung zu motivieren. Frauen berichten dies deutlich seltener (44,5% vs. 24,2%, $\sigma<0.01$**). Umgekehrt gibt jeder zehnte Mann an, dass „schlechte Erfahrungen in Männerberufen“ zu seiner Entscheidung beigetragen hätten.

Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt sind schließlich die guten beruflichen Perspektiven für Männer in Kindergärten. Mehrere Interviewpartner erhielten noch in der Ausbildung ein Stellenangebot oder wurden sogar eingestellt, bevor sie eine Qualifikation erworben hatten. Ein schnelles Arbeitsangebot bei gleichzeitigem grundsätzlichem Interesse motiviert dazu, diese Tätigkeit auch auszuüben: „…ja, und dass ich dann gleich einmal die Stelle da bekommen hab, war dann natürlich auch eine Motivation dafür, dass ich das mach“„ (TR11: 205-207).

Reaktionen von Eltern und Umfeld auf Ausbildungs- bzw. Berufswahl

Reaktionen der Eltern

Bei beiden Geschlechtern reagierte die überwiegende Mehrheit der Eltern positiv auf die Ausbildungs- bzw. Berufsentscheidung, wenn auch etwas mehr Frauen als Männer von einer „ausdrücklich positiven Reaktion“ sowohl seitens der Mutter als auch seitens des Vaters berichteten. Fast alle Mütter – sowohl der Frauen als auch der Männer – befürworten die Entscheidung ihrer Kinder (vgl. Abbildung 71).

Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung reagierte die ganz überwiegende Mehrheit der Mütter, aber auch der meisten Väter zumindest „eher“, meist auch „ausdrücklich“ positiv. Allerdings waren die Reaktionen der Mütter positiver als die der Väter, und Frauen berichten im Vergleich zu Männern von positiveren Reaktionen beider Eltern.

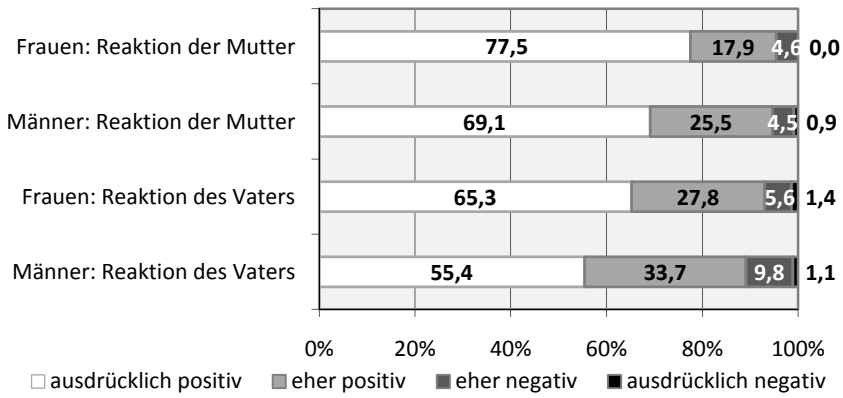


Abbildung 71: Reaktion der Eltern auf die Ausbildungs- bzw. Berufsentscheidung

Die vertiefenden Interviews bestätigen diese Grundtendenz. So waren bei einem Pädagogen alle Familienmitglieder und Verwandten „stolz darauf“, und meinten, dass es eine „ehrenhafte Sache (sei), Kindern etwas mitzugeben“ (GP02: 708-718). Von anderen Eltern wird berichtet, dass sie die Entscheidung auch finanziell unterstützten. Besonders bemerkenswert ist die Aussage eines männlichen Helfers, dessen Mutter Kindergartenpädagogin war. Nachdem er die Tätigkeit im Kindergarten begonnen hatte, habe seine Mutter ausgerufen: „Endlich bist du im Kindergarten!“ (Focusgruppe 1, schriftliches Protokoll).

Andere Befragte hatten den Eindruck, dass es lediglich „ganz OK“ sei, wenn ein Mann diesen Weg einschlage. Bisweilen wird auch von Skepsis seitens der Eltern berichtet. So berichtet ein Quereinsteiger, dass er bereits mit 14 Jahren grundsätzlich Interesse an einer BAKIP-Ausbildung hatte, doch die Eltern seien dagegen gewesen.

Die Interviews mit weiblichen Tätigen bestätigen dagegen, dass die Reaktionen von Eltern auf ihre Berufswahl ganz überwiegend positiv waren. Nur in Ausnahmefällen wurde eine Berufsentscheidung gegen den Wunsch der Eltern durchgesetzt.

Reaktionen des Umfeldes

Obwohl auch aus dem Umfeld von überwiegend positiven Reaktionen berichtet wird, sind die Aussagen hier etwas widersprüchlicher und insgesamt kritischer. Zwar sind die Reaktionen überwiegend positiv, aber es gibt auch häufiger negative Reaktionen aus dem Umfeld. Insgesamt reagieren, so die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, Frauen positiver auf eine Entscheidung für das Arbeitsfeld Kinderbetreuung als Männer. Zudem werden von den befragten Männern deutlich häufiger kritische Reaktionen von Männern berichtet als von den befragten Frauen. Fast ein Viertel der befragten Männer gibt an, dass die Reaktionen von Männern eher oder sogar ausdrücklich negativ waren, während nur jede neunte Frau dies angibt ($\sigma<0.01$**).

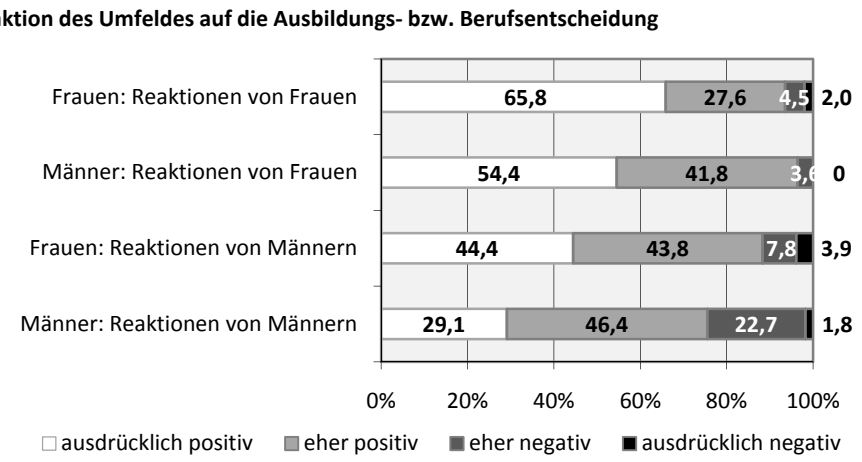


Abbildung 72: Reaktion des Umfeldes auf die Ausbildungs- bzw. Berufsentscheidung)

Zu diesen Ergebnissen passt, dass dreimal so viele Männer wie Frauen Bedenken hatten, dass die Entscheidung für die Ausbildung oder einer Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung „im Bekanntenkreis nicht gut ankommen könnte“ (15,6% vs. 5,6%; „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“). „Abfällige und spöttische Bemerkungen“ von *Mädchen bzw. Frauen* berichtet dabei nur eine kleine Minderheit der Befragten – Männer wie Frauen gleichermaßen. Abfällige oder spöttische Bemerkungen von *Burschen bzw. Männern* berichten dagegen Männer deutlich häufiger als Frauen. Während drei Viertel der Frauen dies „gar nicht“ erlebten, ist es bei Männern „nur“ gut die Hälfte (75,8% vs. 56,9%). Insgesamt ist dennoch als Ergebnis der Fragebogenerhebung festzuhalten, dass die Reaktionen aus dem Umfeld überwiegend positiv sind und die Geschlechterunterschiede im Ausmaß eher gering.

Die vertiefenden Interviews weisen darauf hin, dass die realen Erfahrungen nicht selten ambivalent sind, was eine Fragebogenerhebung möglicherweise nicht angemessen widerspiegeln kann. Ein typisches Beispiel:“Jeder, kann man sagen (reagierte positiv) (…) außer zuerst natürlich die Freunde haben das a bissl belächelt, haben gesagt ‚ah, Kindergärtner…“ (…) haben sich zuerst a bissl schwer getan damit, aber das waren ja nur ein paar (…)“. Auch in der folgenden Formulierung schwingen ambivalente Untertöne mit: „Die haben das auch ganz gut hingenommen ‘ja, das passt zu dir, du bist eh so ein Lieber‘“ (AP01: 653).

Viele negative Reaktionen stellen die „Männlichkeit“ der Betroffenen in Frage, worauf in Kapitel 5.4.7 noch eingegangen werden wird. Spott und Belächeln seitens der Gleichaltrigen wird insbesondere von den Befragten berichtet, die als Jugendliche die BAKIP absolvierten. Bemerkungen wie die, dass man in der Ausbildung nur „Gitarre klimpern und Kindergartentante spielen“ würde, waren den Befragten peinlich und führten zu Zweifeln an der Ausbildungsentscheidung. Auch die explizite Zuschreibung von Homosexualität wird berichtet. „Wirst du Kindergärtner, bist du wahrscheinlich schwul“ (TR15: 149-150), gibt ein Befragter Reaktionen von Gleichaltrigen wieder. „Damals war es halt, hat es geheißen, na ja du machst die Kindergartenschule entweder weil du auf Mädchen stehst, oder weil du nicht auf Mädchen steht, also das war schon ein großes Thema“ (TR15: 125-126).

Im Rückblick spielen viele Befragte dies allerdings eher herunter. „Das ist an mir irgendwo abgeprallt“, meint der eben zitierte Mann (ebenda). Andere Befragte hatten sich an einen Außenseiterstatus gewöhnt und bemühten sich nicht mehr um die Anerkennung der Gleichaltrigen: „(…) und dadurch war es mir dann echt egal, was jemand gesagt hat, wenn ich gesagt habe, he ich bin Kindergärtner. Ich mach das, weil ich es gerne mache (…) Klar, der beste Freund, was der gesagt hat, hat schon gezählt, aber wenn die große Menge über mich gelacht hat – mein Gott, nein (…)“ (BK06: 813-823).

Auch aus dem erwachsenen Umfeld werden kritische Reaktionen berichtet. So meint ein männlicher Quereinsteiger, dass viele nicht verstehen, warum ein Mann einen sicheren Bankjob für ein Studium und später einen „eher brotlosen Beruf“ aufgibt. Es hätte darüber viele Diskussionen im Verwandten- und Bekanntenkreis gegeben.

Überwiegend positive Reaktionen werden dagegen vom Kindergartenpersonal beim Einstieg in die Praxis berichtet. Ein Helfer berichtet: „Ich hab das eigentlich schon auch mitgekriegt (…) dass die Kindergärten stolz sind, wenn sie einen Mann haben“ (TR11: 443).

5.4.4 Ausbildung

Art und Zeitpunkt der pädagogischen Ausbildung

Die Ausbildungshintergründe und -wege von Männern und Frauen unterscheiden sich teils erheblich (vgl. Abbildung 73). Etwa zwei Drittel der befragten Frauen, aber nur ein Viertel der Männer haben die reguläre vier- bis fünfjährige BAKIP abgeschlossen. Männer haben dafür doppelt so oft wie Frauen eine Kollegausbildung an der BAKIP absolviert. Sie haben deutlich häufiger als Frauen nur an Kurzlehrgängen zum Helfer bzw. Assistenten teilgenommen, aber auch häufiger eine Erzieherausbildung oder ein Studium im pädagogischen Bereich sowie „andere Ausbildungen" absolviert.

Etwa doppelt so viele Männer wie Frauen geben schließlich an, keine Ausbildung zu haben; hierbei handelt es sich vermutlich in erster Linie um Zivildienstleistende und Praktikanten. Laut Angaben der Statistik Austria liegt der Anteil von Männern mit einer qualifizierten pädagogischen Ausbildung bei 62,5%, bei Frauen beträgt er 60,7%. In der Stichprobe der Fragebogenerhebung ist damit der insbesondere der Anteil qualifizierter Frauen überproportional hoch.

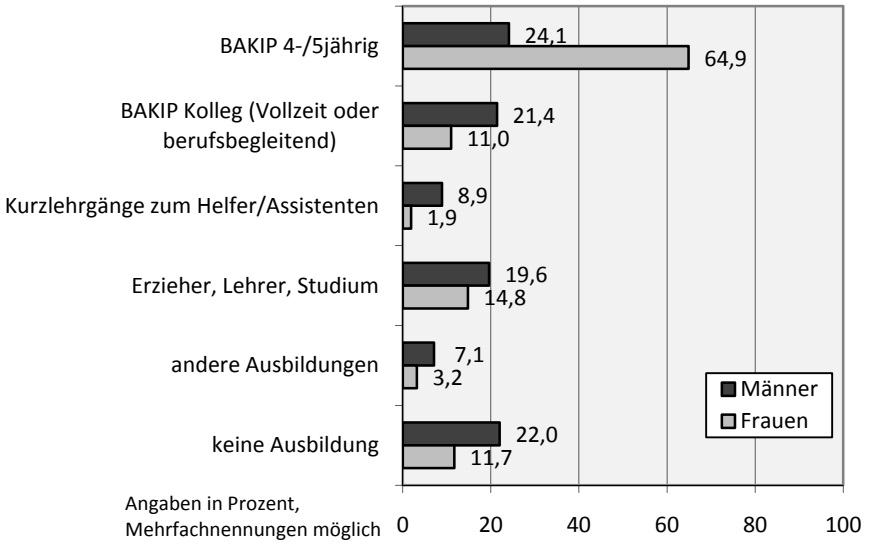


Abbildung 73: Ausbildungshintergrund der Beschäftigten in Kindertagesheimen

Erwähnenswert ist noch, dass Frauen an der BAKIP deutlich häufiger als Männer zusätzlich den Schwerpunkt Frühpädagogik wählen; beim Schwerpunkt Hortpädagogik sind die relativen Unterschiede dagegen eher gering.

Ein Blick auf das Alter der Befragten spiegelt die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe wider. Während die befragten Frauen ihre Ausbildung im Durchschnitt im Alter von 16,0 begannen, waren die Männer im Durchschnitt bereits 23,1 Jahre alt. Über zwei

Drittel der befragten Frauen begann ihre Ausbildung bereits mit 14 oder 15 Jahren; von den befragten Männern begann nur ein knappes Viertel die Ausbildung so früh. In der Gruppe der Befragten, die ihre Ausbildung nach dem 20. Lebensjahr begannen, sind dagegen ganz überwiegend Männer zu finden (vgl. Abbildung 74, die Geschlechterunterschiede sind höchst signifikant, $\sigma < 0.001$***).

Die Ausbildungshintergründe der interviewten Männer und Frauen entsprechen tendenziell den Ergebnissen der Fragebogenerhebung, wobei der Anteil der Kolleg-Absolventen noch etwas höher lag. Viele Interviewpartner hatten bereits Praxis als unausgebildete Betreuer, bevor sie eine Ausbildung begannen. Deutlich mehr der interviewten Männer hatten andere Ausbildungen abgeschlossen, wogegen nur eine Frau dies berichtete. Zu erwähnen ist schließlich, dass etliche der befragten Männer vor ihrer Tätigkeit in der Kinderbetreuung ein Studium begonnen hatten, oft im pädagogischen Bereich, dieses aber nicht zu Ende geführt hatten.

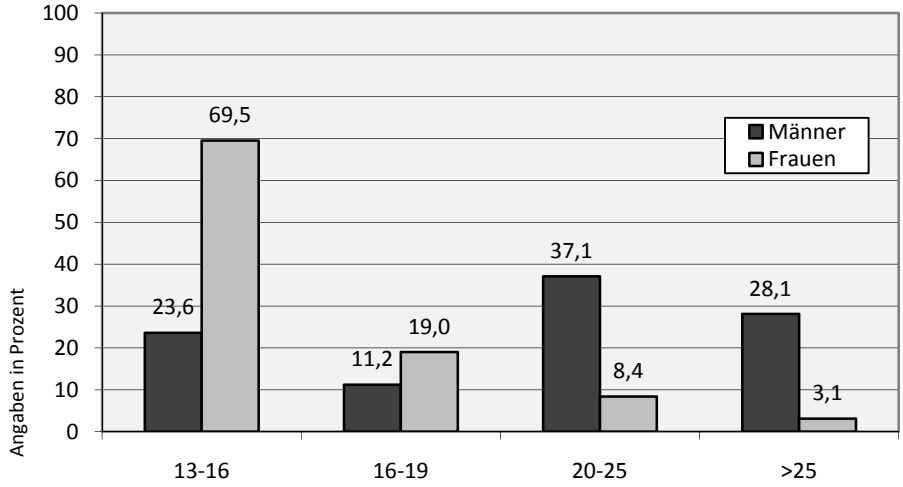


Abbildung 74: Alter der Befragten bei Ausbildungsbeginn (Fragebogenerhebung)

Allgemeine Einschätzung der Ausbildungssituation

Generell äußern sich sowohl Männer als auch Frauen zufrieden mit ihrer pädagogischen Ausbildung. Zwei Fünftel der befragten Männer und Frauen sind der Fragebogenerhebung zufolge „sehr zufrieden“, etwa die Hälfte zumindest „eher zufrieden“. Dabei gibt es keine gravierenden Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungswegen.
Als positive Aspekte der Ausbildung werden von vielen Befragten insbesondere die Praxisorientierung sowie das Schulklima genannt. Alles was man im Kolleg lerne, meinte ein Befragter, könne man sofort in die Praxis umsetzen; es sei selten so, dass man sich denke, es sei sinnlos (BK07: 238-240). Vorerfahrungen in der Kinderbetreuung im Zivildienst oder als Helfer sowie Vorkenntnisse in Pädagogik oder Psychologie aus einem abgebrochenen Studium werden in diesem Zusammenhang als hilfreich erlebt.

Auch das gute Schulklima wird von Männern und Frauen immer wieder angesprochen. Ein Mann beschreibt die Ausbildungszeit „als sehr nette Zeit"; er habe heute noch Kontakt zu den Kolleginnen (TR06: 91-96). Die Klasse wird als „eingeschworene Gruppe" bezeichnet (BK09: 237-340). Eine Frau erinnert sich, dass der Mädchentisch, an dem sie gesessen sei, die ‚Hochzeitstafel' genannt worden wäre, weil immer „so viel getratscht" worden sei (TR02: 141-146). Betont wird auch das gute Verhältnis zu den Lehrkräften, das als „auf gleicher Augenhöhe" oder sogar als „über kollegial hinausgehend" beschrieben wird (BK03: 220-223; BK09: 243-249). Der familiäre Charakter insbesondere kleiner Schulen kann allerdings auch zum Problem werden, wie eine Pädagogin feststellte: „Wenn es einem einmal nicht gut gegangen ist, hat es (…) jeder gewusst (…)" (BK18: 185-186).

Das Kolleg wird als adäquate Ausbildungsform für Quereinsteiger gesehen, da man dort mit Erwachsenen zusammen sei (BK03: 206-207). Von manchen Kollegschülern werden eine große Altersmischung (von 20 bis 50) und die heterogenen beruflichen Hintergründe als bereichernd erlebt – eine „gute Mischung", wie ein Pädagoge meint (TZ03: 333-336), und ein anderer beschreibt: „weil dort einfach diese Streuung so verteilt war und wir alle so eigene Charaktere halt schon waren, (…) ganz bunt durchwürfelt" (TZ05: 470-474).

Als negativ wird von Männern immer wieder ihr „Minderheitenstatus" in der Ausbildung angesprochen; hierauf wird weiter unten eingegangen. Beide Geschlechter berichten von Überforderung angesichts hoher Anforderungen. Dies gilt insbesondere für Quereinsteiger, die eine geringere Vorbildung in den allgemeinen Schulfächern hatten. Beklagt werden auch die hohen zeitlichen Anforderungen der Ausbildung durch den langen Schultag und insbesondere durch die aufwändigen Vorbereitungen für die Praxisphasen.

Darüber hinaus wurde von einem Teil der Befragten generelle Kritik an der klassischen BAKIP-Ausbildung formuliert. Einige Befragte meinten, dass die Praxis an der BAKIP zu kurz gekommen sei, andere bemängelten, dass zu wenig psychologische und pädagogische Grundlagen vermittelt worden seien. Manche stellten die Ausbildung auch generell in Frage, wie ein Pädagoge formuliert: „Für mich war das so eine „Larifari-Ausbildung", ja, es war nicht wirklich etwas Greifbares" (AP01: 679, 684).

Das Schulsystem, die Inhalte und auch der Stil mancher Lehrkräfte werden als „veraltet" beschrieben und durch Zwang, Kontrolle und wenig partnerschaftliches Verhalten charakterisiert. So beschreibt ein Kolleg-Schüler Konflikte mit einer älteren Praxislehrerin, die seiner Ansicht nach vor allem „brave, junge Mädchen, die nicht wirklich was sagen" wolle, wogegen er „nicht so der durchschnittsbrave Schüler" gewesen sei (TR11: 338-352). Noch pointierter kritisiert ein Leiter einer privaten Kinderbetreuungseinrichtung die BAKIP-Ausbildung. Seiner Ansicht nach würden die Schülerinnen an der BAKIP dazu erzogen, in erster Linie Kontrolle über das Kind zu haben. Die jungen Frauen wären an der BAKIP kontrolliert worden und würden dies nun weitergeben: „Zuerst waren sie Untertanen – jetzt stehen sie auf der anderen Seite" (BK02: 589-659).

Derartige Kritik wird auch von Frauen formuliert. Angesprochen wird mangelnde Selbstständigkeit in der Ausbildung: „Bei uns ist einfach alles vor die Nase geschoben worden" (BK18: 194-204), meint eine Pädagogin, und eine andere beklagt, dass die BAKIP-Schülerinnen „angepasst bis oben hin" seien (BK11: 82). Andere Befragte waren damit unzufrieden, dass Ausbildung und Praxis zu wenig an kindlichen Bedürfnissen orientiert war, „weil mir das alles zu eng war, wie in den Kindergärten gearbeitet worden ist" (JCA02: 40-52).

Prägnant kritisiert wird schließlich das konservative Frauenbild in der Ausbildung: „Es war immer so eine Qual, weil dieses Frauenbild hat mich damals schon voll gestört. Das war ja extrem konservativ, ich war damals in einer katholischen Privatschule. Da sind sie im Dirndl herum gerannt, und mit dem Körbel, und haben ausgeschaut wie Schneewittchen selbst. Die Frauen haben eine ganz hohe Stimme gehabt. Es war so, als wäre so alles süß, dieses ganze Gebiet, sie haben in so einer Traumwelt gelebt. Ich habe natürlich nicht viel damals realisiert, ich habe nur gedacht, ich bin da nicht wirklich richtig“ (TR04: 134-140).

Im Kontrast dazu werden von einzelnen Befragten neue pädagogische Konzepte und ein Einbezug von alternativpädagogischen Konzepten in die Ausbildung als positiv erinnert. Andere Befragte entschieden sich vor dem Hintergrund der Kritik an der klassischen BAKIP-Ausbildung für alternativpädagogische Ausbildungswege und Zusatzausbildungen.

Burschen und Männer als Minderheit in der Ausbildung

Den insgesamt überwiegenden positiven Einschätzungen der Ausbildung stehen viele Aussagen von Männern gegenüber, die ihre Situation als Minderheit in Schulklassen und Ausbildungsgruppen thematisieren. So beschreibt ein erwachsener Externist seine Erfahrungen mit 15-19jährigen Mädchen: „Ja, teilweise musst du das Gehirn abschalten, weil wenn du Turnen gehen musst mit Erstklässlerinnen, Geräteturnen… ich mein, machst es halt, weil Fehlstunden sind begrenzt. Genauso wenn die 4. Klasse ihren Maturaball probt, sitzt halt auch drinnen und schaust zu“ (BK17: 166-168). Die meisten interviewten Männer berichten, allein, zu zweit oder – selten – zu dritt in einer Ausbildungsgruppe oder Klasse gewesen zu sein. Mehrere Männer beschreiben sich als Außenseiter, und zumindest anfangs fiel es vielen schwer, ihren Platz in der Klasse zu finden.

Der Umstand, der einzige Mann zu sein, wurde allerdings nicht nur negativ erlebt: „Vielleicht ist es auch netter so gewesen…“, meinte ein Mann, „man hat da so eine Sonderstellung“ (BS01: 244-255). Vielen Männern, die sich für den Arbeitsbereich entschieden, war ihr Minderheitenstatus klar: „Ich hab gewusst, worauf ich mich einlasse, weil … wenn ich danach in dem Beruf arbeite, sind da sowieso nur Frauen. Aber das hab ich ja gewusst, auf was ich mich einlasse, das war nie eine Problemstellung“ (TZ05: 480-482).

Bemerkenswerterweise beklagen auch Frauen die Dominanz von Mädchen bzw. Frauen im Ausbildungssystem. Eine Interviewpartnerin meint: „Mir waren immer viel zu viel Frauen (…) diese Tickereien, das war mir also äußerst zuwider“ (JCA02: 144; 160-161). Eine Leiterin, die eine reine Mädchenschule besucht hatte, meint ebenfalls: „ja, das hat mich schon immer gestört, dass es nur Mädchen waren“. Wie sie berichtet, habe sie sich „eigentlich gern viele lieber mit Buben umgeben“, das „Gezicke“ der Mädchen habe sie genervt (BK18: 149-156). Und eine andere Frau beschreibt, dass sie die reine Mädchenklasse als „in höchst sonderbarer Erinnerung (habe), weil ich ja vorher ganz normal in eine gemischtgeschlechtliche Klasse gegangen bin, im Gymnasium 4 Jahre lang und das ja bunt durchgemischt war, wie man sich trifft und welche Freundschaften man hat und so. Und dann plötzlich nur Mädchen – 30 an der Zahl in einer Klasse“ (TZ04: S.2-50).

Für die Mehrheit der befragten Frauen war es dagegen selbstverständlich, dass fast ausschließlich Mädchen die BAKIP besuchen. Der Umstand, dass der Beruf ein Frauenberuf war und kaum Männer an den Schulen anzutreffen waren, sei zumindest in den 80er und 90er Jahren überhaupt kein Thema gewesen. Viele Pädagoginnen hatten während ihrer

Ausbildung keinerlei Kontakt zu männlichen Schülern, weil sie weder in ihrer Klasse noch in den Praxiseinrichtungen Burschen oder Männern begegneten.

Interessen von Burschen und „männliche“ Themen

Verschiedene Aussagen in den Interviews weisen darauf hin, dass typisch männliche Interessen in der Ausbildung tendenziell zu kurz kommen. Dies beeinflusst die Wahrnehmung und Bewertung der Ausbildung durch die Befragten. So erinnern sich manche Frauen an bildnerische Erziehung und kreative Fächer als etwas, das besonders Spaß machte. Burschen und Männer finden diese Bereiche oft weniger interessant (vgl. dazu auch Seite 272). Ein Mann vermutet in diesem Zusammenhang: „(Das) Muttertagsherzbasteln ist Frauen vielleicht schon in der Ausbildung eingeimpft worden“ (TR03: 524-536).

„Männliche“ Themen wurden von Männern dagegen in der BAKIP-Ausbildung vermisst. Insbesondere der auf die Interessen von vielen Mädchen ausgerichtete Turnunterricht und das Werken kommen dabei zur Sprache. Im Laufe der Ausbildungszeit wird dies von vielen Männern zunehmend als „normal“ empfunden. Diesen Prozess spiegelt die folgende Aussage eines Pädagogen wider: „Die Mädchen turnen halt doch anders wie die Buben, also mir ist das Fußball total abgegangen (…). Das hat mich a bissl gestört noch am Anfang, nachher war's normal“ (GP02: 762-771). Derselbe Pädagoge berichtet, dass das Werken an der Schule nur auf textiles Werken hin ausgerichtet gewesen sei. „Ja, am Anfang hab ich mir auch gedacht: ‚Holla, wo bin ich da gelandet. Ich möcht‘ lieber technisch werken’. Aber das ist mir klar gewesen, dass man das... das gehört zur Ausbildung dazu“ (GP02: 772-783).

Der „Männerbonus“– werden Burschen / Männer bevorzugt?

Sowohl Männer als auch Frauen berichten, dass Burschen und Männer in der Ausbildung bevorzugt worden seien: „Du bist eh das Schatzi, du kriegst eh alles“ (BK14: 312-317). Bereits bei der Aufnahmeprüfung und auch bei weiteren Prüfungen hatten manche Befragte den Eindruck, bevorzugt worden zu sein. Auch der „Männerbonus“ bei bestimmten Arbeitsstellen wurde angesprochen.

Noch häufiger als Männer sind Frauen der Ansicht, dass Burschen einen Sonderstatus hatten – nicht nur bei den Lehrkräften, sondern auch und gerade bei den Klassenkolleginnen. Eine Frau erinnert sich, dass bei drei Burschen in der Klasse jeder von den dreien fünf Jahre lang aus irgendeiner Klasse eine Freundin gehabt hat, ständig irgendeine andere…“ (TR05: 193-197). Und eine andere meint: „Mir tut eigentlich jede Klasse leid, die nicht mit Burschen zusammen gewesen ist“ (BS12: 92-93).

Aber es gibt auch kritische und abwertende Reaktionen von Frauen. So berichtet eine Leiterin aus ihrer Ausbildungszeit Anfang der 90er Jahre, dass von den zwei männlichen Schülern gesagt worden wäre, sie wären „schwul, keine richtigen Männer“ usw. (BK11: 6-9). Ein anderer Bursche wird von einer Leiterin als „schräger Vogel“ beschrieben. Und eine Pädagogin beschreibt ihre drei Mitschüler als „unreif“: „Sie waren auch halt alle drei lustigerweise ... gar nicht so wie man sich einen für den Kindergarten vorstellt. (…) Damals war das auch in – ist es heute noch teilweise –, dass man die Hose bei den Knien unten hat und

dass die Unterhose hinten soweit ‘raussieht und so auf ‚cool‘ … und das war so … nein, das ging gar nicht!“ (TR05: 218-224).

Entsprechend berichten die befragten Männer unterschiedliche Reaktionen von Mädchen und Frauen auf männliche Mitschüler und Ausbildungskollegen. Manche Männer berichten von einer positiven Aufnahme seitens der Mitschülerinnen und Kolleginnen, andere sprechen von Irritation und Ambivalenz. So beschreibt ein Kollegschüler „eine Mischung aus belächelt werden und angenommen werden (…). Vielen war nicht vorstellbar, dass ein Mann das macht“ (TR06: 257-266). Für einen anderen Mann wurde dies derart schwierig, dass er überlegte, die Ausbildung abzubrechen: „(Wir) waren zu zweit, (…) aber die Mädels haben irgendwie überhaupt nicht eingesehen was da jetzt Männer oder Burschen machen, *überhaupt* nicht und im ersten Jahr waren sie echt ... puhh, und in den Sommerferien zum zweiten Wahrhab ich mir überlegt, ‚*magst* das wirklich machen’?“ (BK06: 42-44).

Ein Mann, der an einer Ausbildung zum Tagesvater und Kinderbetreuer teilgenommen hatte, erlebte die Reaktionen von Frauen als widersprüchlich. Als Ursache vermutet er, dass manche Frauen Probleme damit hätten, ihre „natürliche“ Zuständigkeit für Erziehung mit Männern zu teilen: „Viele oder einige Frauen hatten Angst, dass sie quasi ihre letzte Kernkompetenz an Männer abgeben müssen“. Es gäbe Aussagen wie „Die Mutter ist wichtiger für das Kind als der Vater“ (TR10: 256-259). Und weiter: „Ich glaub, sie (die Frauen) haben irgendwie… also bei weitem nicht alle… aber manche halt, haben das Gefühl offensichtlich, dass es von der Natur aus so gegeben ist, dass Frauen das einfach besser können. Und es ist zwar nett, wenn Männer sich mit Kindern beschäftigen, aber es ist nicht so ganz… nicht die gleiche Qualität, wie das eine Frau bieten kann“ (TR10: 267-271).

Insgesamt ergeben die Interviewaussagen zur Position von Burschen und Männern in der Ausbildung damit ein zwiespältiges Bild. Einerseits erhalten sie besondere Aufmerksamkeit und werden bevorzugt, andererseits erscheinen sie als Außenseiter, typisch „männliche“ Interessen werden in der Ausbildung oft nur wenig berücksichtigt, und sie müssen damit rechnen, dass ihre Eignung für die Arbeit mit Kindern zumindest implizit in Frage gestellt wird.

5.4.5 Pädagogische Praxis

Einstieg in den Beruf, Beschäftigungssituation und berufliche Position

Wie erleben Männer ihren Einstieg in den Beruf, und welche beruflichen Positionen erreichen sie? Ganz überwiegend werden sie sehr wohlwollend aufgenommen und haben gute Chancen, sich im Arbeitsfeld zu etablieren. Sie steigen später in den Beruf ein als Frauen und haben im Durchschnitt weniger Berufserfahrung. Männer arbeiten außerdem öfters Vollzeit als Frauen. Zwar sind sie nur selten in der Einrichtungsleitung anzutreffen, aber sie haben gemessen an ihrer Berufserfahrung etwas bessere Chancen, eine höhere Position zu erlangen. So lassen sich die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zusammenfassen.

90% der befragten Männer geben an, von den Kolleginnen als neuer Kollege „begeistert begrüßt“ worden zu sein. Auch in den Interviews berichten viele, wenn auch nicht alle Männer von einfacher Stellensuche und einem einfachen und positiven Berufseinstieg. Gleichzeitig gibt es auch verschiedene Hinweise auf spezifische Schwierigkeiten von Män-

nern. Auffällig ist, dass sich die Ausgangsvoraussetzungen und die beruflichen Positionen von Frauen und Männern im Durchschnitt deutlich unterscheiden.

In den Interviews berichten viele Männer, dass sie sehr leicht eine Arbeitsstelle gefunden haben. Mehrere erzählen, gleich nach dem Abschluss der Ausbildung einen Arbeitsvertrag erhalten zu haben. Einigen wurde die Stelle bereits im Praktikum angeboten; in einzelnen Fällen begannen sie ihre Ausbildung sogar erst nach Aufnahme ihrer Tätigkeit. Schwierige Berufseinstiege werden nur selten berichtet. Allerdings werden auch kritische Aspekte genannt. So problematisiert ein Quereinsteiger, dass er als 30jähriger mit dem Gehalt eines 18-19jährigen angefangen habe, da Vordienstzeiten in anderen Berufen nicht angerechnet worden wären (TR06: 714-716). Dabei hatte er eine herausfordernde Arbeit mit älteren und schwierigeren Kindern im Integrationshort angenommen, die bei Kolleginnen wenig beliebt war: „Das wollte sich halt keine Kollegin antun“ (TR06: 29-32).

Männer, die in der Kinderbetreuung arbeiten, sind im Vergleich zu Frauen beim Antritt ihrer ersten Arbeitsstelle durchschnittlich drei Jahre älter als ihre weiblichen Kolleginnen (25,2 vs. 22,1 Jahre), haben aber nur gut halb so viel Berufserfahrung (6,3 vs. 11,4 Jahre). Während 85,0% der befragten Frauen bis zum Alter von 24 Jahren ihre erste Arbeitsstelle angetreten hatten, waren es bei den Männern nur 56,1% ($\sigma<0.001$***).

Die Mehrheit der Befragten arbeitet Vollzeit, wobei der Anteil der Teilzeitkräfte in der Gruppe der Frauen etwas höher liegt. Insgesamt sind die Geschlechterunterschiede im Beschäftigungsumfang jedoch eher gering.

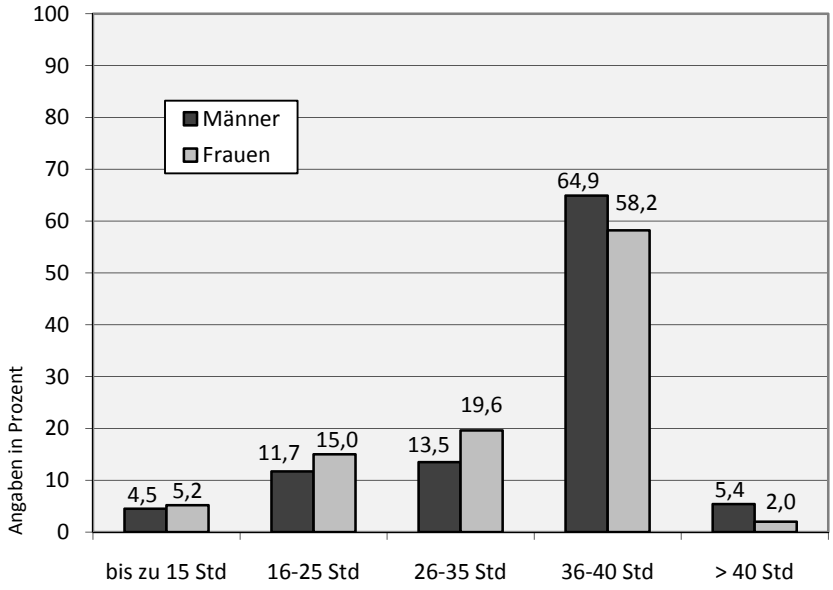
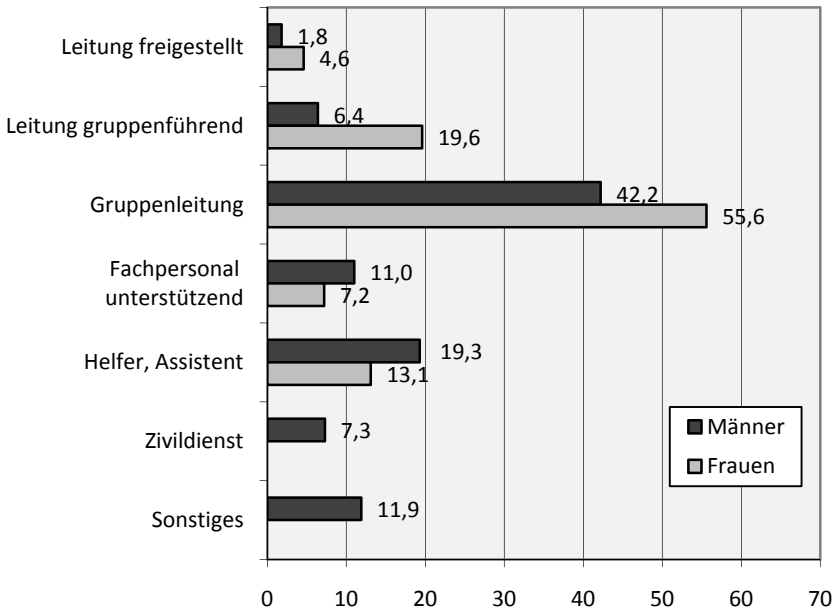


Abbildung 75: Arbeitszeit von Männern und Frauen (Fragebogenerhebung)

Etwa ein Drittel der befragten Männer hat noch nie mit männlichen Kollegen zusammen gearbeitet (32,1%). Jeweils ein weiteres Drittel hat früher einmal mit männlichen Kollegen zusammengearbeitet (31,3%) oder arbeitet aktuell mit männlichen Kollegen zusammen (36,6%). Nahezu alle Männer, die nicht selbst eine Einrichtung leiten, arbeiten unter weiblicher Leitung.

Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung ist der Anteil der Männer, die eine leitende Tätigkeit ausüben, geringer als der Anteil der Frauen. Das gilt auch für das Führen einer Gruppe (vgl. S. 147 in Kapitel 4.9.2 zur Darstellung und Analyse der folgenden Ergebnisse). Männer arbeiten dagegen etwas häufiger als Helfer und als unterstützendes Fachpersonal. Ein nicht unerheblicher Teil der befragten Männer war zudem als Zivildiener oder auch in „sonstiger" Funktion tätig. Es stimmt also nicht, dass Männer oft schnell in Leitungspositionen aufrücken, wie manchmal angenommen wird.



Angaben in Prozent (jeweils prozentualer Anteil der Männer und Frauen, die in den aufgeführten Positionen tätig sind)

Abbildung 76: Berufliche Positionen nach Geschlecht

Ein differenziertes Bild ergibt sich jedoch, wenn die Berufserfahrung in den verschiedenen Positionen verglichen wird.

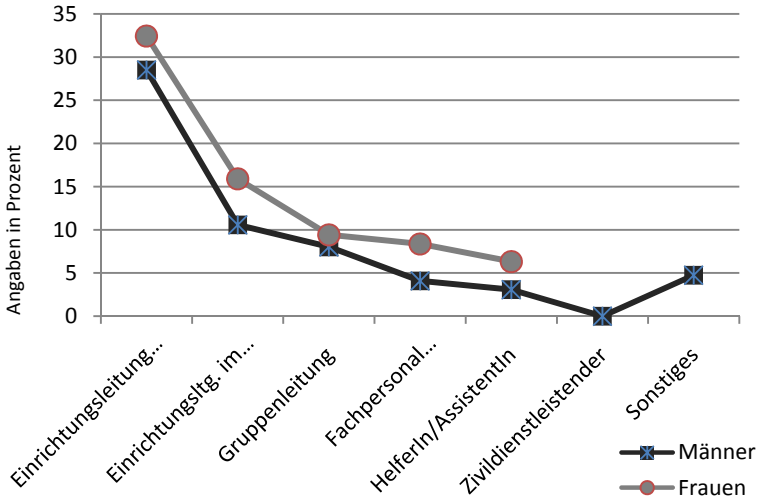


Abbildung 77: Berufserfahrung in Abhängigkeit von der jeweiligen Position

In allen Positionen verfügen Frauen im Durchschnitt über mehr Berufserfahrung als ihre männlichen Kollegen (die Positionen „Zivildienst“ und „Sonstiges“ wurden nur von Männern angegeben). Die relativen Positionen sind aber tendenziell gleich. Daraus kann geschlossen werden, dass die Unterschiede in den beruflichen Positionen von Frauen und Männern in erster Linie mit der *beruflichen Erfahrung* der befragten Beschäftigten zusammen hängen: Männer erreichen Positionen mit weniger Berufserfahrung als Frauen. Im durchschnittlichen *Lebensalter* zeigen sich dagegen kaum Unterschiede. Lediglich die befragten Helferinnen waren im Durchschnitt deutlich älter als die männlichen Helfer (37,9 vs. 33,5 Jahre), was darauf hindeutet, dass die Aufnahme einer Tätigkeit als HelferIn bei Frauen und Männern möglicherweise in unterschiedlichen Lebensphasen erfolgt, nämlich bei Frauen häufiger nach der „Familienphase“.

Unabhängig davon bleibt das Ergebnis bestehen, dass – entgegen verbreiteten Vorurteilen – Männer häufiger in untergeordneten Positionen im Kindergarten tätig sind. Dies hat allerdings vermutlich vor allem mit ihrer im Vergleich mit den Kolleginnen geringeren Berufserfahrung bzw. mangelnder Qualifikation zu tun.

Pädagogischer Alltag und berufliche Zufriedenheit

Wie erleben Männer und Frauen ihren pädagogischen Alltag? Die Fragen zu diesem Themenbereich ergeben ein sehr vielfältiges Bild. In mancher Hinsicht werden dabei geschlechtstypische Unterschiede deutlich, auf die weiter unten ausführlich eingegangen wird. Viele der geschilderten Aspekte erscheinen allerdings unabhängig vom Geschlecht, sei es, weil sie von Männern und Frauen ähnlich erlebt werden, sei es, weil individuelle Interessen und Erfahrungen im Vordergrund stehen.

Im Vordergrund vieler Beschreibungen des pädagogischen Alltags stehen bei Männern wie bei Frauen die Beziehung zu den Kindern und das Interesse an ihrer Entwicklung. Als positiv wird erlebt, wenn die Kinder sich wohlfühlen, wenn Vertrauen und eine gute Beziehung aufgebaut wird. Das Gefühl, eine wichtige Person für die Kinder zu sein, wird öfters beschrieben. Intensive Begegnungen mit und positive Rückmeldungen von Kindern werden als beglückend erlebt: „Das Schönste was es gibt" (BK12: 526-533). Die Befragten freuen sich über die vielen Lernfortschritte der Kinder und über pädagogische Erfolgserlebnisse. Schließlich werden Freude und Spaß an der Arbeit mit den Kindern hervorgehoben: „Die Kinder haben eine Gaudi mit uns" (BK12: 58-59).

Auffallend ist, dass häufig von „Freiräumen" gesprochen wird, in denen Kinder sich entwickeln können. Es gehe darum – so ein Pädagoge –, Kinder zu umsorgen und zu behüten und ihnen doch so viel Freiraum wie möglich zu lassen (BK03: 317-327). Viele der Befragten arbeiten in Einrichtungen, die ihnen relativ viel Gestaltungsspielraum lassen und damit ihren Vorstellungen von Pädagogik entsprechen.

Sowohl die Ergebnisse der Fragebogenerhebung als auch die Interviewaussagen belegen, dass die berufliche Zufriedenheit der befragten Männer und Frauen in vielen Aspekten überdurchschnittlich hoch ist. Dies trifft auch und gerade für die Zusammenarbeit mit KollegInnen des anderen Geschlechts zu.

In der Fragebogenerhebung wurde zur Erfassung der Zufriedenheit im Beruf die Skala *Arbeit und Beruf* aus dem standardisierten *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit* (FLZ, Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler, 2000) entnommen. Personen mit einem hohen Wert auf der Skala *Arbeit und Beruf* „sind mit ihrer beruflichen Position, mit ihren Erfolgen und Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden. Sie bewerten die Sicherheit ihrer beruflichen Zukunft und das Betriebsklima positiv und sind auch mit dem Ausmaß ihrer beruflichen Anforderungen und Belastungen sowie mit der beruflichen Abwechslung zufrieden" (ebenda, S. 58).

Die berufliche Zufriedenheit der Befragten liegt mit c = 6,0 im oberen Durchschnittsbereich der Normstichprobe (Mittelwert der c-Skala ist 5; zur Definition und Bedeutung der c-Normwerte vgl. S. 248). Die Werte der Frauen liegen im Durchschnitt mit c = 6,1 kaum höher als die der Männer mit c = 5,9. Beim genaueren Blick fällt allerdings auf, dass deutlich mehr Frauen als Männer eine besonders überdurchschnittliche Zufriedenheit angeben (24,9% der Frauen, aber nur 15,9% der Männer liegen im Bereich c > 7).

Bemerkenswert ist ein Blick auf die einzelnen Items der Skala. Während sich die Befragten mit ihrer *Position am Arbeitsplatz,* dem *Betriebsklima* und der *Abwechslung, die der Beruf bietet,* ganz überwiegend sehr zufrieden zeigen, liegt der Wert für *Aufstiegsmöglichkeiten am Arbeitsplatz* deutlich niedriger, dabei allerdings immer noch im Durchschnittsbereich der Normstichprobe – bei beiden Geschlechtern.

Zusätzlich zu den Items des FLZ wurde nach der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit männlichen und weiblichen Kollegen gefragt[15]. Diese ist ebenfalls durchwegs sehr

15 Dabei wurde zunächst erhoben, ob die Befragten überhaupt männliche Kollegen haben. Diese Frage ergab an dieser Stelle etwas andere Ergebnisse als im Kontext der Fragen zur Beschäftigungssituation. Hier gaben „nur" 54,4% der befragten Männer und 36,8% der befragten Frauen an, keinen männlichen Kollegen zu haben, wogegen an anderer Stelle 67,9% der Männer und 43,1% der Frauen angegeben hatten, aktuell nicht mit einem männlichen Kollegen zusammen zu arbeiten. Möglicherweise bezogen sich einige Befragte bei ihren Antworten auf frühere Erfahrungen mit männlichen Kollegen.

hoch, die Werte liegen insgesamt im selben Bereich wie die Angaben zum Arbeitsplatz und zum Betriebsklima. Insbesondere die weiblichen Befragten vergaben „Bestnoten“ für ihre männlichen Kollegen: die Hälfte der Befragten gab hier den höchsten Wert für Zufriedenheit an, weitere zwei Fünftel die zweitbeste von sieben Stufen. Zudem waren sowohl Männer als auch Frauen, die in gemischten Teams arbeiteten, nicht nur mit ihren männlichen, sondern auch mit ihren weiblichen Kolleginnen etwas zufriedener als die weiblichen Befragten, die keine männlichen Kollegen hatten. Fachkräfte aus gemischten Teams schätzten zudem das Betriebsklima etwas positiver ein als Kolleginnen aus reinen Frauenteams. Diese Unterschiede sind jedoch nicht sonderlich groß, und davon abgesehen unterschieden sich KollegInnen aus gemischten und aus reinen Frauenteams in ihrer beruflichen Zufriedenheit kaum.

Die Aussagen aus den vertiefenden Interviews bestätigen diese insgesamt sehr positiven Einschätzungen. Viele Männer beschreiben ihren Beruf als sehr befriedigend, als „wunderschönen Job“ (BK01: 326), „wahnsinnig nett“ (BK07: 154). Die Arbeit mache Spaß, sogar „irrsinnig Spaß“ (TR01: 647). Für einen anderen Mann ist es „die schönste Arbeit, die man sich vorstellen kann“ (BS01, 54-58); die Berufswahl sieht er als „Glück in seinem Leben“ (BS01 438-410).

Neben der bereits geschilderten Intensität der Beziehung zu den Kindern wird die abwechslungsreiche Tätigkeit hervorgehoben sowie die Möglichkeit, „authentisch“ zu sein und vieles autonom entscheiden zu können. Oft erwähnt wird auch die Zusammenarbeit im Team, wobei gerade Frauen sich positiv und sehr wertschätzend zu ihren männlichen Kollegen äußern – mehr hierzu in Kapitel 5.4.6.

Dieser insgesamt sehr positive Gesamteindruck wird allerdings vor allem durch zwei Aspekte getrübt, die von der großen Mehrheit der Befragten als Probleme benannt werden: Zum einen die Unzufriedenheit mit den Verdienstmöglichkeiten im Beruf, zum anderen die mangelhafte gesellschaftliche Wertschätzung für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Elementarbereich.

Die Befragten sind sich einig darin, dass die Gehälter in der Kinderbetreuung zu gering sind. Wie bereits dargestellt, ist die Zufriedenheit der Befragten mit ihrer finanziellen Lage nur durchschnittlich und ist noch deutlich geringer, wenn nicht der allgemeine Lebensstandard, sondern nur das individuelle Einkommen und die zukünftigen Verdienstmöglichkeiten der Befragten betrachtet werden. Dies ist nicht zuletzt im Zusammenhang mit den mangelnden Karriereoptionen im Beruf zu sehen. Die geringen Gehälter werden von vielen Befragten als wesentlicher Grund für den geringen Männeranteil im Beruf gesehen. Hierauf wird an anderer Stelle noch eingegangen (vgl. S. 303).

Ebenfalls kritisiert wird von vielen der befragten Männer und Frauen die geringe gesellschaftliche Wertschätzung ihres Berufs: diese sei „eine Katastrophe“ (BK09: 799), „total im Keller“ (BK02: 837) oder schlicht „zu gering“ (TR03: 802-812). Als Gründe für die geringe gesellschaftliche Wertschätzung werden von Männern und Frauen eine Reihe von Ursachen genannt. Mangelndes Wissen über den Beruf bei Eltern und Öffentlichkeit korrespondiert mit mangelnder Öffentlichkeitsarbeit durch die Einrichtungen selbst. Ein Helfer meint, der Beruf werde nicht wirklich ernst genommen: „Die Leute wissen nicht, dass da irgendwie schon mehr dahinter ist“ (BK11: 632-638). In vielen Köpfen sei noch drinnen, dass im Kindergarten nur gespielt werde, meint ein anderer Pädagoge. Der Kindergarten werde noch nicht als Bildungseinrichtung gesehen (GP02: 1258ff). Auch die (zu)

geringe Qualifizierung des Personals wird als mögliche Ursache geringer Wertschätzung gesehen. Nicht zuletzt erleben viele Befragte die niedrige Bezahlung ihrer Tätigkeit als Ausdruck mangelnder Wertschätzung. Ein Mann kritisiert: „Man kann einfach nicht sagen: Ihr kriegt zwar nicht so viel, aber dafür habt's ihr ja den Dank der Kinder und es ist ja so eine nette Arbeit, davon kann ich meine Miete nicht zahlen“ (TR06: 722-725).

Auffallend ist, dass Männern aufgrund ihrer untypischen Berufswahl mehr Interesse an ihrer Tätigkeit entgegengebracht wird, wie viele Befragte berichten. Andererseits heben in den vertiefenden Interviews Männer auch häufiger als Frauen den Aspekt der Eigenverantwortlichkeit des Personals hervor, wenn es darum geht, Eltern und Öffentlichkeit ein anderes Bild ihres Berufs und ihrer Tätigkeit zu vermitteln. So meint ein Pädagoge, dass die Wertschätzung für den Beruf gering sei, solange es „Tanten“ gebe und Pädagoginnen sich selbst so bezeichneten (BK14: 769-786).

Über diese beiden allgemeinen Themen hinaus sind kritische und negative Aussagen zur beruflichen Zufriedenheit und zur alltäglichen Arbeit im Kindergarten individuell sehr unterschiedlich. Sie betreffen z.B. die Team- und Gesprächskultur, Fragen der pädagogischen Konzeption von Einrichtungen oder auch persönliche Misserfolge in der pädagogischen Arbeit.

Geschlechtstypische Unterschiede im Erziehungsstil

Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung sehen viele Befragte eher wenige Unterschiede im Erziehungsstil von Männern und Frauen und in ihrem Verhalten gegenüber Kindern. Andere sind dagegen der Ansicht, dass sich männliche und weibliche PädagogInnen unterscheiden, wobei die Einschätzungen von Männern und Frauen teilweise deutlich differieren. Oft gibt es Übereinstimmung darüber, welchem Geschlecht welche Tendenz zugeschrieben wird; in einzelnen Fällen gibt es aber auch Uneinigkeit sowohl innerhalb als auch zwischen den Geschlechtern. Insgesamt sehen die befragten Männer geringfügig mehr Unterschiede zwischen den Geschlechtern als die befragten Frauen. In der folgenden Darstellung werden bei den Frauen nur die Angaben von Frauen mit männlichen Kollegen berücksichtigt.

Abbildung 78 zeigt zunächst, dass bei den allermeisten Aspekten eine Mehrheit der Befragten „eher keine Unterschiede“ zwischen den Geschlechtern sieht. Nur „Bastelangebote“ werden nach Ansicht der Mehrheit eher von den weiblichen Kolleginnen durchgeführt. Auch auf Ordnung achten Frauen nach Ansicht vieler Befragter mehr als männliche Kollegen, wobei Frauen dies weit häufiger angeben als Männer.

Männer drücken dagegen nach Ansicht vieler Befragter – insbesondere vieler Männer – „öfters ein Auge zu“. Vor allem aber werden wilde, körperbetonte Spiele und Aktivitäten im Freien häufiger Männern zugeordnet. Bemerkenswert ist, dass „Kampfspiele“ dabei „nur“ von einem Drittel der Männer als eigene Domäne genannt werden. Von den befragten Frauen führt dies die Liste der den männlichen Kollegen zugeschriebenen Aktivitäten an.

Bemerkenswert ist allerdings auch, was dem einen oder anderen Geschlecht *nicht* zugeordnet wird. So werden nicht nur „Kampfspiele“, sondern auch „Spiele im Freien“ kaum einmal den weiblichen Kolleginnen zugeordnet. Umgekehrt wird nur von wenigen Männern berichtet, dass sie es seien, die Kinder trösten würden.

"Unterscheiden sich Ihrer Erfahrung nach weibliche und männliche Pädagog/innen in den folgenden Aspekten?"
oben: Antworten der Männer, unten: Frauen mit männlichen Kollegen

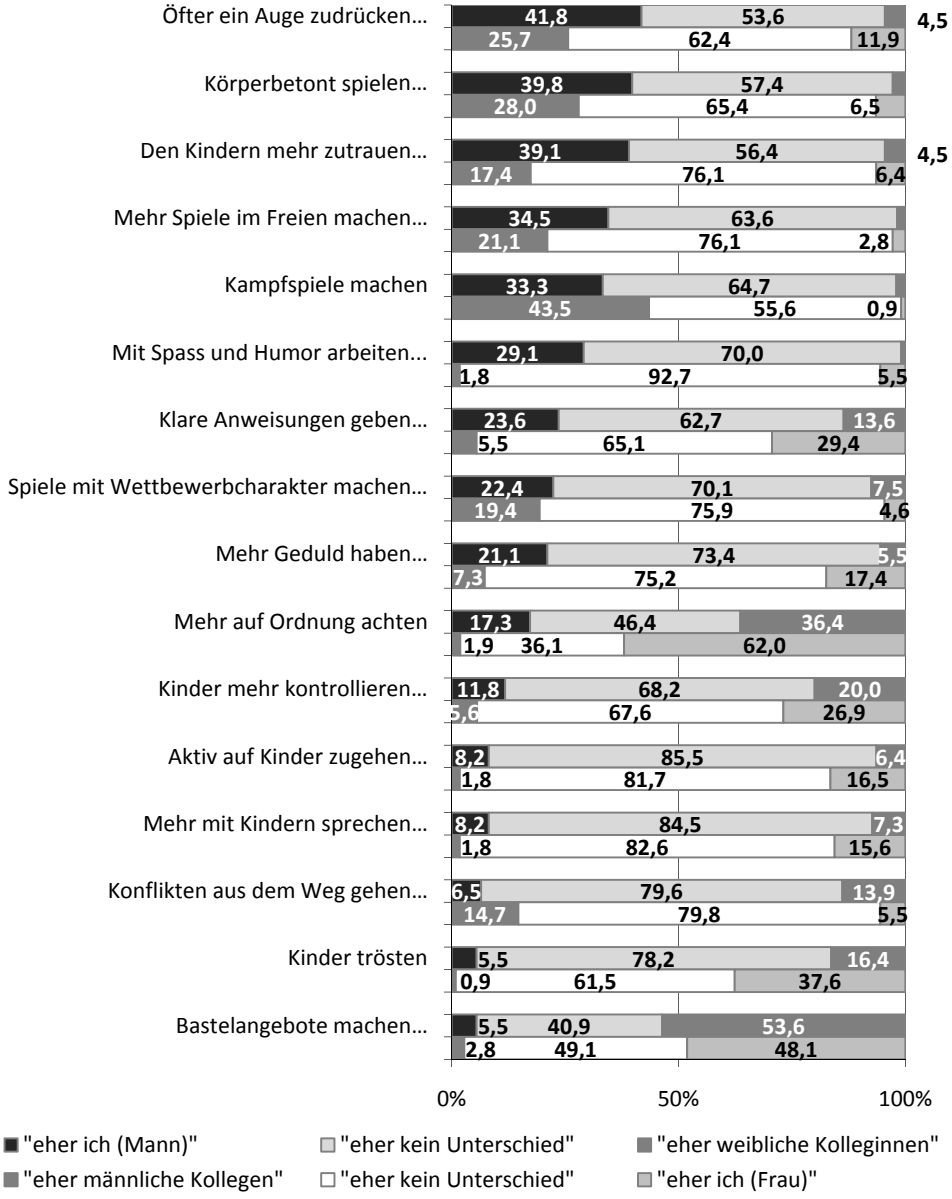


Abbildung 78: Geschlechtstypische Unterschiede im pädagogischen Verhalten

Ein Vergleich der Aussagen von Männern und von Frauen zeigt, dass die Zuordnung einzelner Verhaltensweisen zu Frauen bzw. zu Männern häufig tendenziell übereinstimmt. Bei einigen Aspekten unterscheiden sich die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Männern und Frauen allerdings in bemerkenswerter Weise. So ist ein Teil der befragten Männer der Ansicht, dass sie eher als Frauen „mit Humor arbeiten". Frauen finden das überhaupt nicht und sehen hier ganz überwiegend keine Geschlechtsunterschiede. Männer glauben auch weit häufiger, dass sie Kindern mehr zutrauen, wogegen weibliche Kolleginnen dies seltener so wahrnehmen. Erwähnt worden war bereits, dass Frauen weit häufiger als Männer der Ansicht sind, mehr auf Ordnung zu achten. Interessant sind schließlich Aussagen, bei denen es auch deutliche Unterschiede *innerhalb* der Geschlechtsgruppen gibt. So sind ein Viertel der Männer der Ansicht, dass sie klarere Anweisungen geben als Frauen, aber jeder siebte Mann sieht dies umgekehrt – und ist sich darin mit jeder dritten Frau einig.

Die vertiefenden Interviews bestätigen diese Ergebnisse und ermöglichen genauere Differenzierungen. Immer wieder zeigen sich Widersprüche zwischen der Betonung einer Gleichheit der Geschlechter einerseits, geschlechtstypischen Mustern andererseits.

So betonen viele Befragte, dass es in der Arbeit keine Geschlechtsunterschiede geben würde. „Bei uns macht jeder alles, also unabhängig davon ob er jetzt Mann oder Frau ist" (TR13: 363-365), meint eine Pädagogin. Auch ein männlicher Mitarbeiter gibt an, dass alle Arbeiten von allen erledigt werden: „Das ist total gemischt bei uns" (TR07: 635). Gleichzeitig berichtet er eine Neigung zu handwerklichen Tätigkeiten und spielt gern Fußball: „Die Jungs merken, dass ich halt eher aufs Fußballspielen anspreche" (TR07: 615-618). Andererseits kocht er gerne, ist mehr als die Kolleginnen für das Einkaufen zuständig und spielt mit den Mädchen Verkleiden. Ein anderer Mann vertrat zunächst die Position, dass es im Team keine Geschlechterunterschiede bei der Übernahme von Aktivitäten gebe, um unmittelbar danach zu berichten, dass sich die Kinder fürs Trösten an seine Kollegin wenden würden, wogegen mit ihm Fußball gespielt werden würde (Focusgruppe 1).

Auch eine andere Pädagogin betont eine grundsätzliche Gleichheit der Geschlechter: „Ich denke ein Mann, der das gelernt hat und der das gerne macht, der kann das genauso gut machen wie eine Frau – so wie eine Frau genauso gut Automechanikerin werden könnte, wenn ihr das Spaß macht und wenn sie die Kraft dazu hat und wenn sie das gerne machen möchte. Dann denke ich, kann sie das genauso gut machen" (TZ05: 531-535). Andererseits stellt sie fest, dass sie sehr geschickt in handwerklichen Dingen sei, doch wenn sie nicht mehr weiter wisse, hole sie den männlichen Kollegen (TZ05: 436-440).

Unterschiedliche Interessen und Verhaltenstendenzen werden dabei von vielen Befragten als *individuelle* Neigungen und Vorlieben wahrgenommen und nicht als *Geschlechter*unterschiede, und dies auch dann, wenn sie offensichtlich geschlechtstypischen Mustern entsprechen. So sieht ein Pädagoge bei sich und seinen KollegInnen unterschiedliche Vorlieben und Neigungen, die nicht an das Geschlecht gebunden seien. Gleichzeitig stellt er fest, dass er „mehr so der Sportliche" sei, die Kollegin „mehr so das Musische" (BK15: 610-621) verkörpere. Die Interpretation von Unterschieden als „individuelle Neigung" wird auch dadurch nahe gelegt, dass viele männliche Fachkräfte durchaus vielseitig sind, sowohl typisch „männliche" als auch typisch „weibliche" Interessen und Stärken haben und in der Praxis entsprechende Aufgaben und Aktivitäten übernehmen.

Nichtsdestotrotz sind geschlechtstypische Zuordnungen unübersehbar, wie sie schon in den oben geschilderten Beispielen zum Ausdruck kommen. Insbesondere werden Ge-

schlechterunterschiede beim Umgang mit dem Körper wahrgenommen. Wie in der Fragebogenerhebung werden auch in den Interviews Bewegung und Sport (Fußball!) sowie wildes körperliches Spiel mit Kindern mehr Männern zugeordnet. Männer beschreiben sich als „körperbezogener" (BK15: 705) und machen „einfach andere Sachen" als die Kolleginnen: „Ballspiele, Kraftspiele, Seilziehen, Raufen etc." (BK07: 457-468). Im Garten, so ein anderer Mann, seien die Männer „etwas rauer" (TR14: 609-614) und würden „a bissl wilder tollen und toben" (TR14: 623-624).

In diesem Zusammenhang berichten mehrere Männer, dass sie Kindern körperlich mehr zutrauen und Risikosituationen anders einschätzen als ihre Kolleginnen. So berichtet ein Helfer davon, dass Kinder auf einen Baum kletterten und herunterspringen. Während die Kollegin dies bedenklich fand, meinte er: „Lass sie doch springen, wo wir früher (als Buben) von weiter oben gesprungen sind!" (BK01: 227-234).

Insbesondere auf das Raufen und Toben können sich Männer nach Ansicht von Frauen wie Männern mehr einlassen. So ist eine Leiterin der Ansicht, dass „Raufen" Männersache sei, was sie gern an Männer abtrete: „Also es ist schon so, dass diese ganzen körperlichen Rangeleien, also da kann ich echt sagen, ich halte… ich kann's nicht aushalten, ja. Ich kann's wirklich nicht aushalten. (…) Ich mein nicht Fußballspielen und nicht Bewegung (…), das ist super, ja, aber dieses Rumrangeln und Raufen, also... und das haben sie geliebt mit dem X (männlichen Kollegen), aber ich hätte das... nicht machen können. Also mit allem Wissen, vielleicht wäre es auch nicht schlecht, das mit einer Frau zu machen (Lachen). Nein, das geht einfach nicht….. ach... es hat mir wehgetan, es hat mir wirklich wehgetan, ja" (TR12: 364-377). Ähnlich berichtet eine andere Pädagogin: „Natürlich, wenn die Kinder dann das Bedürfnis haben zu rangeln ist es für mich klar, dass sie zu ihm gehen, weil sie aber auch wissen, dass sie es von ihm bekommen, weil ich eher nicht so der Rangeltyp bin, das wissen sie aber auch, aber sonst auch vom Kuscheln her so gibt's eigentlich keinen Unterschied" (TR13: 420-425).

Auch in anderem Zusammenhang werden vermeintlich „natürliche" Unterschiede für unterschiedliche Verhaltensweisen von Männern und Frauen verantwortlich gemacht. So ist ein Befragter der Ansicht, dass es die „Mütterlichkeit" von Frauen sei, die dazu führt, dass sie Kinder anders trösten:"Frauen haben einfach mehr dieses Mütterliche, diese Herzliche, dieses, wenn jemand hinfällt und sich verletzt, 'ja mei, armer Bub' oder so, nicht so extrem, aber halt eher so in der Art, und wir Männer wir sind da eher ,ja, mein Gott, passiert halt und ist gleich wieder gut'„ (BK07: 506-514).

Darüber hinaus werden handwerkliche Tätigkeiten als Männerdomäne charakterisiert. Manche Männer bringen diese aus ihrer Vorbildung oder vorherigen beruflichen Tätigkeiten mit. Beeindruckend ist das Beispiel einer Pädagogin, die von handwerklichen Angeboten eines früheren Kollegen berichtet. Dieser hatte begonnen, mit Kindern zu schnitzen und andere interessante Tätigkeiten im Werkbereich anzubieten. „Und dann ist genau das aufgefallen, dass einfach ganz viele Burschen da dabei sind. Und dann hab ich's gemacht. Hab ich auch mitgemacht, ja. Und dann sind Mädchen auch gekommen. Viel mehr als vorher. Ja" (TR12: 478-484).

Als bevorzugte Orte nennen Männer den Wald, den Garten, den Turnsaal und „einfach mehr Platz". Auch viele Frauen wünschen sich mehr Raum. Für viele Frauen ist aber zunächst der nach eigenen Vorstellungen gestaltete Gruppenraum wichtig. Wie auch die Fragebogenerhebung zeigt, werden feinmotorische Bastelaufgaben nur selten gern von Män-

nern übernommen. „Naja, das mit dem Basteln und so ist halt nicht unbedingt meins“, meint ein Mann (BK09: 633-641). Und ein Helfer berichtet, dass das Sticken – eine typisch weiblich konnotierte Tätigkeit – ihm dankenswerterweise von der Kollegin abgenommen werde, da er nur sehr langsam sticken könne (TR01: 793-798). Es gibt jedoch auch Männer, die berichten, Bastelangebote gemeinsam mit ihrer Kollegin zu gestalten.

Interessante Aussagen werden in den vertiefenden Interviews schließlich zum unterschiedlichen Umgang mit Nähe und Distanz, Konflikten und Grenzen gemacht. So sind viele Befragte – Frauen wie Männer – der Ansicht, dass Männer „direkter“ und „konsequenter“ seien. Er würde, so ein Mann, sich nicht so schnell von den Kindern „weichkriegen“ lassen (BK15: 689-702). Männer seien direkter bei Anweisungen und würden Ge- und Verbote ohne viel Erklärungen aussprechen (TZ02: 571). Eine Pädagogin beschreibt, dass ihr männlicher Kollege mit Kindern eine „gerade Linie“ verfolgen würde: „Einschmeicheln geht nicht“ (BK04: 455-463). Ein Befragter setzt sich besonders pointiert vom Stil seiner Kolleginnen ab: „Ich könnte mir das Süße, das Zuckrige und ‚bist ja so lieb, ja so putzig‘ (…) nicht vorstellen“ (BK03: 540-545).

Andererseits wird berichtet, dass Männer „lockerer“ seien und „relaxter“ mit Regeln und Strukturen umgingen. Manche Frauen sehen ihre Kollegen eher als „Mitspieler“: „Er lebt sein Kindsein viel mehr aus“ (BK10: 364-370). Der männliche Kollege hätte einen „lockeren, sehr auf gleicher Ebene sich stellenden“ Zugang zu Kindern gehabt (BK11: 28-30). Männliche Betreuer würden viel Spaß machen und auch manchmal „unpädagogisch“ sein, was Kolleginnen durchaus begrüßen. Auch manche Männer sehen sich so: Männer raufen oft, kugeln herum, „sind mehr die Kasperln“, Frauen würden das nicht so gerne tun (BK12: 865-881).

Eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch zwischen „Lockerheit“ und „Konsequenz“, der sich auch in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung zeigt, gibt ein Helfer, der daher ausführlich zitiert werden soll. Männer, so der Kollege, seien sich öfters bewusst, dass sie Grenzen setzen können, und gerade deshalb könnten sie auch mehr Freiräume zulassen:

> Männer haben da halt mehr Freiheit, weil sie auf der anderen Seite aber mehr Selbstbewusstsein haben, weil sie sich der Macht mehr bewusst sind. Das heißt also, wir wissen unter dem Strich, wenn ich jetzt hineingehe und wann ich jetzt will, dass da eine Ruhe (ist), dann sage ich einmal, ‚so Freunde, jetzt ist aber genug‘. Und dann ist es mucksmäuschenstill. Und das wissen die (Kolleginnen), dass sie das nicht umsetzen. Das wissen sie, dass sie sich da schwerer tun. Deshalb tu auch ich mir, tun sich Männer wahrscheinlich auch leichter, das ein bisschen schweifen zu lassen, weil sie in letzter Konsequenz wissen, so wann jetzt zusammengeräumt ist, dann ist zusammengeräumt. Dies ist wahrscheinlich der Hauptgrund, warum wir unterschiedlich reagieren. Weil wir uns dieser Fähigkeiten mehr bewusst sind. (BK12: 870-881)

Zusammenarbeit von Männern und Frauen

Zur Zusammenarbeit der Geschlechter machen die Befragten unterschiedliche und teils widersprüchliche Aussagen. Diese beziehen sich zum einen auf geschlechtstypische Erwartungen, zum anderen auf eine mögliche Bevorzugung von Männern.

Die ganz überwiegende Mehrheit der Männer meint, dass von Männern tendenziell dasselbe erwartet wird wie von weiblichen PädagogInnen (49,1% „trifft voll zu“, 33,3% „trifft etwas zu“). Diese Ansicht wird von den befragten Frauen allerdings nicht in glei-

chem Ausmaß geteilt (29,2% „trifft voll zu“, 38,9% „trifft etwas zu“, $\sigma < 0.01$**). Tatsächlich steht diese Aussage im Gegensatz zu der häufig berichteten Erfahrung, dass Männer handwerkliche oder „Hausmeister“-Tätigkeiten übernehmen (sollen). So berichten Helfer, dass sie dafür zuständig gemacht würden, wenn es darum gehe, „etwas aufzuhängen“ (BK01: 237-242, BK07: 455-459) oder „Computer und Technik“ zum Laufen zu bringen (BK07: 455-459). In diesem Zusammenhang wird in den Interviews auch auf körperliche Geschlechterunterschiede Bezug genommen. So wird berichtet, dass Männer das Hochheben und längere Tragen von Kindern übernehmen, aber auch das Heben von schweren Sachen, wenn diese Frauen zu schwer seien. Die Erwartung einer Kollegin, dass der (neue) Mann im Team dann Schnee schaufelt und einen Schneemann baut, wurde allerdings enttäuscht (TR09: 358-368).

Noch deutlicher werden geschlechtstypische Erwartungshaltungen, wenn es um typisch „männliche“ Aktivitäten mit Kindern geht wie z.B. Fußball spielen oder Toben und Raufen. Männer unterscheiden sich hier signifikant von den Frauen: Frauen berichten deutlich häufiger, dass sie dies von Männern erwarten, als Männer dies angeben ($\sigma < 0{,}1$*). Es lässt sich zusammenfassen, dass Männer eher meinen, dass von Ihnen dasselbe wie von Frauen erwartet wird, während Frauen häufiger angeben, dass von Männer mehr männertypische Aktivitäten erwartet werden, insbesondere im Umgang mit den Kindern (Abbildung 79).

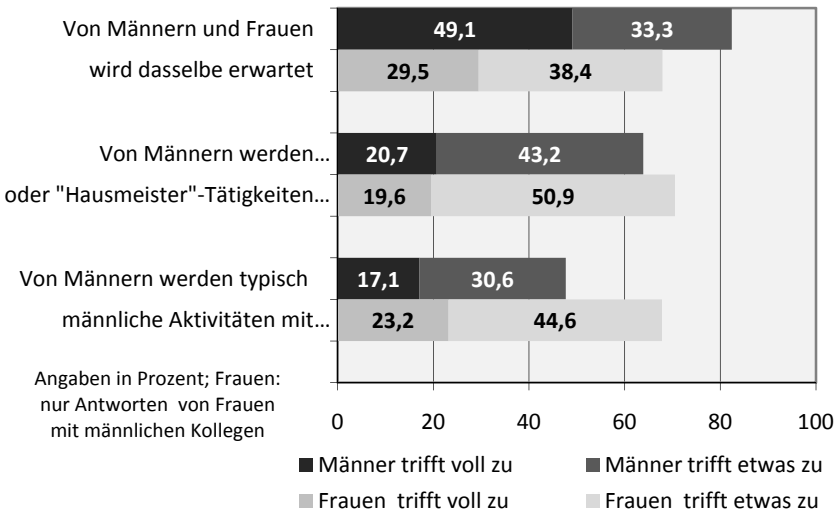


Abbildung 79: Erwartungen in der Zusammenarbeit von Männern und Frauen

Obwohl Frauen und Männer gleichermaßen die Zusammenarbeit mit dem anderen Geschlecht insgesamt sehr positiv einschätzen, hat ein erheblicher Teil der befragten Frauen den Eindruck, dass Männer bzw. Burschen bevorzugt werden. Etwa ein Drittel der befragten Frauen hat zumindest tendenziell den Eindruck, dass „an Männer bzw. Burschen geringere Ansprüche gestellt werden als an Frauen bzw. Mädchen“; nur ein kleiner Teil der Männer ist ebenfalls dieser Ansicht („trifft voll zu“ und „trifft etwas zu“, 33,0% der Frauen

vs. 13,5% der Männer). Frauen geben auch wesentlich häufiger als die Männer selbst an, dass bestimmte Tätigkeiten Männern nicht zugetraut würden („trifft voll zu“ und „trifft etwas zu“, 47,4% der Frauen vs. 18,1% der Männer).

Ob es sich hier allerdings tatsächlich um eine Bevorzugung handelt, ist fraglich. Zu bedenken ist an dieser Stelle, dass Männern von Frauen auch Misstrauen entgegengebracht wird. Immerhin ein Viertel der befragten Männer hat zumindest tendenziell den Eindruck, dass Männern bzw. Burschen „grundsätzlich mit Misstrauen begegnet“ wird („trifft voll zu“ und „trifft etwas zu“, 24,8% der Männer vs. 17,1% der Frauen). Dies wirkt sich insbesondere auf die Übernahme körpernaher Versorgungs- und Pflegetätigkeiten wie Wickeln und Klogänge aus (siehe unten).

Reaktionen von Kindern auf männliche Kinderbetreuer / Pädagogen

Männer und Frauen sind sich darin einig, dass Kinder auf männliche Kinderbetreuer bzw. Pädagogen sehr positiv reagieren. Die Reaktion der Kinder wird als „ganz toll“ oder „super“ beschrieben. Ein Helfer meint: „Da muss man sich ‘reinschleichen, dass sie dich nicht umrennen“ (BK01: 245-254), ein anderer Mann beschreibt das Miteinander mit den Kindern als „super, (sie) haben eine Mordsgaudi mit mir“ (BK12: 854), und eine Pädagogin erzählt: „Von den Kindern wird das einfach super angenommen“ (TR09: 451-452).

Insbesondere wenn ein Mann neu im Kindergarten ist, reagieren Kinder den Befragten zufolge nicht selten geradezu enthusiastisch. Ein Pädagoge hat sogar den Eindruck: „Man ist ja eigentlich schon wie ein Star in dem Ganzen“, „als ob er ein Fürst oder König sei“ (GP02: 113-114; 1064-1079). Wäre es dagegen „normal“, im Kindergarten männliche Pädagogen zu erleben, dann würde es weniger unterschiedliche Reaktionen auf Männern und Frauen geben, vermutet ein männlicher Pädagoge: „Sie wissen, es gibt Männer und Frauen und im Kindergarten ist es genauso“ (BK02: 694-695).

Viele Kinder scheinen jedoch zu wissen, dass Männer auf bestimmte Spielaufforderungen oft anders reagieren als Frauen. Bemerkenswert ist, dass sich viele Äußerungen auf den anderen Körper des Mannes und auf die Lust und die Bereitschaft der Männer zu „wilderem“, intensiverem Körperkontakt beziehen. So beschreibt ein Helfer die „andere Reaktion“ der Kinder auf Männer folgendermaßen: „Die Kinder reagieren total anders darauf, also sie gehen mehr auf den zu, sie wissen, bei dem können sie jetzt ein bissl auch ihre Energien ablassen, der rauft auch mal mit ihnen“ (BK07: 462-465). Ein intensiver, wilderer Körperkontakt scheint mit Männern mehr als mit Frauen möglich zu sein.

Ein Betreuer in einer Kindergruppe erzählt, „(…) dass Kinder mich körperlich deutlich mehr angehen, also wilder bei Spielen, (…) oder vielleicht von der Leiter auf mich draufspringen, als meine Kolleginnen (…) rein aus der Tatsache, weil sie wissen, sie *können*, ja. Und die Kollegin sagt ganz ehrlich, wenn das Kind so auf sie draufspringt, dann tut ihr das weh, oder sie kann's nicht halten, ja, und das wissen die Kinder auch. Also der körperliche Aspekt ist einer, ja“ (TR08: 513-519). Eine Pädagogin bestätigt dies. Die Kinder hätten in dem männlichen Kollegen eher jemanden gesehen, mit dem sie mehr toben können und auf dem sie herumklettern können. Die Kinder hätten das selbst so entdeckt: „Das ist ein Mann, der ist stark“ (TZ01: 385), wobei auch vom Pädagogen die Initiative ausgegangen sei, da er die Kinder eher zum Kräftemessen animiert habe (TZ01: 380-381).

Immer wieder wird davon berichtet, dass die Kinder zu einem männlichen Betreuer „Papa“ sagen. Ein Pädagoge spricht explizit davon, dass er für ein Kind der Ersatzpapa sei (TZ03: 25). Ein anderer berichtet: „Heut‘ bin ich wieder reingekommen, und dort schreien sie halt im Sprechchor: ‚Papa Papa Papa’ das ist dann eher, sag ich jetzt, wenn eine Frau hereinkommt, dann werden sie nicht ‚Mama Mama Mama’ schreien“ (TZ05: 788-792). Seine Aufgabe bestehe dann auch darin, Klarheiten bezüglich der Rollen von Vater und Erzieher zu schaffen (TZ05: 804-807).

Keine eindeutigen Tendenzen gibt es bei der Frage, inwieweit Buben und Mädchen unterschiedlich auf Männer reagieren. Während manche Befragte der Ansicht sind, dass insbesondere Buben am Zusammensein mit Männern interessiert sind, berichten andere, dass gerade Mädchen die Nähe zum männlichen Betreuer suchen. Möglicherweise hängt dies sowohl mit unterschiedlichen Interessen der Kinder als auch mit unterschiedlichen Persönlichkeiten der Männer zusammen. So berichtet eine Frau, dass bei einem Zivildiener viele Mädchen sehr anhänglich waren, kuscheln und getragen werden wollten, wogegen Burschen wilde Spiele machen wollten (TR13: 376; 380-390). Andere Befragte wiederum sehen kaum Unterschiede zwischen den Reaktionen von Buben und Mädchen. Zur Frage, ob insbesondere Kinder von Alleinerziehenden besonders stark auf Männer reagieren, gibt es nur wenige und kaum eindeutige Aussagen.

Skeptische Reaktionen auf Männer sind den Aussagen der Befragten zufolge selten. Nur in Einzelfällen wird berichtet, dass Kinder bei der ersten Kontaktaufnahme einem Mann gegenüber zögerlich gewesen oder Kinder sogar Angst gezeigt hätten.

Körperkontakt mit Kindern

Unsicherheiten gibt es bei der Frage des körperlichen Umgangs von Männern und Kindern. Wie bereits dargestellt, wird ein enger Körperkontakt beim Toben oder Kräftemessen nicht nur akzeptiert, sondern sogar als männertypisch angesehen. Anders sieht es bei zärtlichem Körperkontakt sowie bei körpernahen Versorgungsaufgaben aus. Während viele Männer berichten, dass naher Körperkontakt mit Kindern für sie selbstverständlich sei, meinen andere, dass sie dabei sehr vorsichtig sind.

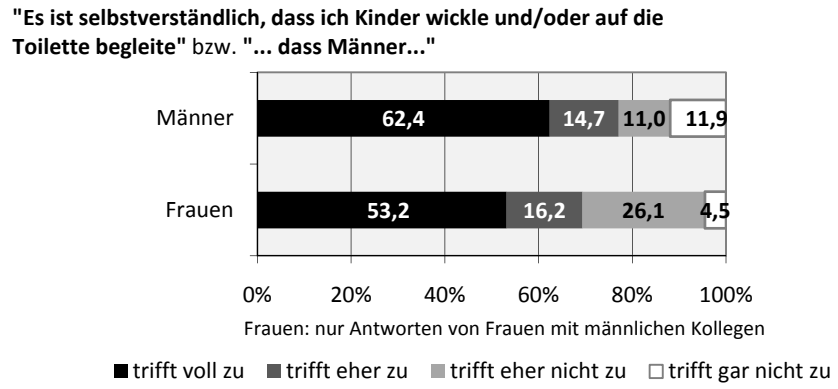


Abbildung 80: Körpernahe Versorgung von Kindern durch Männer

Das Ausmaß des Körperkontaktes zwischen Pädagogen und Kindern ist individuell sehr unterschiedlich und hängt sowohl von den Grenzen der Erwachsenen als auch von den Bedürfnissen der Kinder ab. Ein Pädagoge berichtet: „Für mich ist das natürlich selbstverständlich, dass ich mit einem Kind, wenn es sich anmacht, dann geh ich eben duschen mit ihm (…) das gehört dazu zu dem Job. Oder dass ich beim Umziehen helfe (…) es ist eben Alltag und Routine“ (TZ03: 410-412). Und ein anderer Mann erzählt von intensivem Körperkontakt mit den Kindern: „Ich hab‘ auch mal ganz gern, dass ich mich mal irgendwo hinlege, auf die Couch, und dann kommen dann meistens noch zehn andere dazu. Manche kommen, manche nicht, das ist ganz unterschiedlich“ (BK14: 643-646).

Es gibt jedoch auch Männer, die nahen körperlichen Kontakt zu Kindern vermeiden, um möglichen Verdächtigungen wegen sexuellen Missbrauchs auszuweichen. So berichtet ein Mann, dass er Kinder grundsätzlich nicht auf dem Schoß sitzen lasse: „(…) da macht sich ein Kind jetzt voll, ich ziehe es nicht aus, ich ziehe es nicht um. (Ich) habe generell eine Scheu vor solchen Dingen, wir haben immer wieder Missbrauchsfälle gehabt in unseren Kindergärten und Horten, und ich möchte mich da sehr distanzieren von allem Körperlichen“ (AP01: 1008-1012). Ein anderer Mann spricht in diesem Zusammenhang davon, „eine gesunde Distanz zu wahren“ (BK15: 705-711) und generell vorsichtig zu sein.

Der Wunsch der Kinder nach Körperkontakt erfordert eine persönliche Reflexion der eigenen Bedürfnisse. So berichtet ein Mann, dass ein Kind ihn in einer bestimmten Phase von etwa zwei Wochen oft gebraucht und viel umarmt habe. Der Pädagoge ließ sich darauf ein, reflektierte aber: „Ich muss aufpassen, ich darf es nicht missbrauchen für mich. Das ist ganz wichtig. Also da muss man sich selbst reflektieren, immer wenn es das Kind braucht“ (BK16: 597-606).

Chancengleichheit und Geschlechtersensible Pädagogik

Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung hält die große Mehrheit der Befragten das Thema Chancengleichheit bzw. Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen für wichtig. Eine Mehrheit der Befragten ist auch der Ansicht, dass eine geschlechtersensible Pädagogik wichtig sei. Allerdings wird dies in der Praxis wohl nur wenig umgesetzt. So findet in vielen Einrichtungen kaum eine Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen im Team statt (s. dazu auch das nächste Kapitel). Angebote der Mädchen- und Jungenarbeit oder Väterarbeit und eine gezielte Ansprache von Vätern hält nur eine Minderheit der Befragten für wichtig. In den Interviews berichten in der Regel nur Fachkräfte aus Einrichtungen mit geschlechtersensiblem Schwerpunkt in ihrer Konzeption von konkreten Beispielen für geschlechtersensible Angebote.

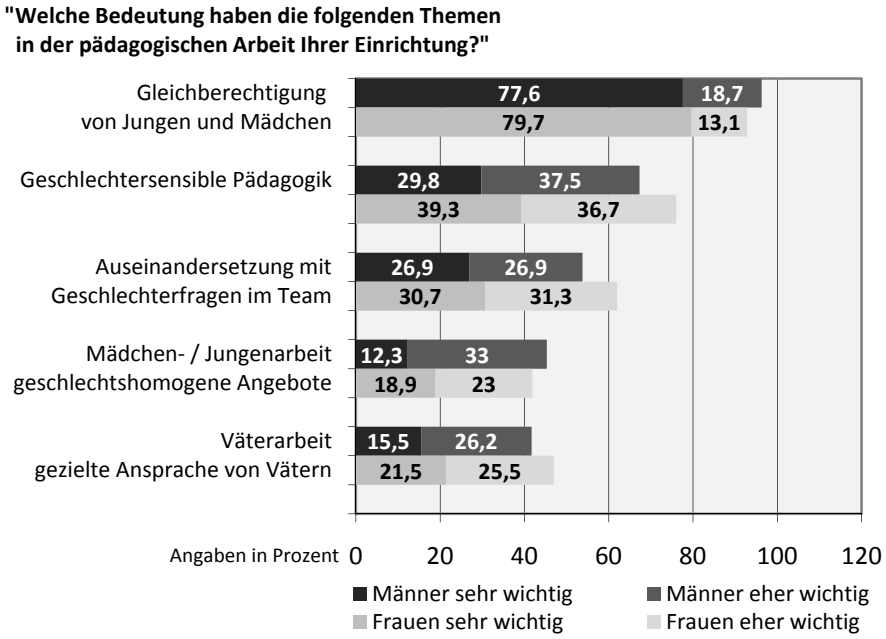


Abbildung 81: Geschlechterbezogene Themen in der pädagogischen Arbeit

5.4.6 Team

Arbeitsklima

Wie im vorangegangenen Teil geschildert, sind die Befragten mit ihrer Arbeitssituation insgesamt zufrieden. Dabei wurden insbesondere das Betriebsklima sowie die Zusammenarbeit zwischen weiblichen und männlichen Kollegen als sehr positiv eingeschätzt. Fast alle Männer und Frauen gaben zudem an, sich im Großen und Ganzen akzeptiert zu fühlen.

Insbesondere die weiblichen Befragten vergaben „Bestnoten“ für ihre männlichen Kollegen. Sowohl Männer als auch Frauen, die in gemischten Teams arbeiteten, waren nicht nur mit ihren männlichen, sondern auch mit ihren weiblichen Kolleginnen etwas zufriedener als weibliche Befragte, die keine männlichen Kollegen hatten. Fachkräfte aus gemischten Teams schätzten zudem das Betriebsklima etwas positiver ein als Kolleginnen aus reinen Frauenteams. Diese Unterschiede sind jedoch nicht sonderlich groß, und davon abgesehen unterschieden sich KollegInnen aus gemischten und aus reinen Frauenteams in ihrer beruflichen Zufriedenheit kaum.

Die Aussagen aus den Interviews bestätigen diese Grundtendenz. Die große Mehrheit berichtet von einem insgesamt sehr guten Arbeitsklima. „Im Team geht es mir wirklich gut“, meint ein Kollege, insbesondere mit seiner Kollegin in der Gruppe: „‘was Besseres hätte mir nicht passieren können“ (TR03: 423-432). Von anderen Kollegen werden Formulierungen wie „guter Draht“, „fast freundschaftlich“ oder – mit impliziter Relativierung –

„eigentlich sehr gut“ verwendet. Betont werden der soziale Umgang miteinander, gute gegenseitige Ergänzung bei unterschiedlichen Interessen und Stärken und wenig Konkurrenz.

Nur einige männliche Befragte berichten von einem weniger positiven Betriebsklima. Auch die befragten Frauen berichten ganz überwiegend von einem guten Arbeitsklima, das geprägt sei z.B. durch eine entspannte Atmosphäre, durch Spaß und Humor und durch die Möglichkeit, eigene Ideen einbringen zu können.

Die insgesamt sehr positiven Einschätzungen hängen sicherlich nicht unwesentlich mit der Auswahl der Stichprobe zusammen. Zum einen waren mehrere Modelleinrichtungen dabei, zum anderen wählten Träger, die um die Vermittlung von InterviewpartnerInnen gebeten wurden, dabei vermutlich Einrichtungen mit guter Teamatmosphäre aus.

Es kann aber auch sein, dass die Betonung harmonischer Beziehungen und guter Teamatmosphäre ein Spezifikum des Arbeitsfeldes Kinderbetreuung ist. Ein Leiter einer kleinen privaten Einrichtung sieht darin sogar ein Problem, weil eine positive Teamatmosphäre nicht ausreiche, sondern in Kinderbetreuungseinrichtungen auch Führung nötig sei, um Ziele zu erreichen (BK12: 1283-1285).

Kommunikation im Team

Zur Kommunikation im Team äußern sich die männlichen Interviewpartner überwiegend positiv, wogegen bei den Kolleginnen unterschiedliche Tendenzen sichtbar werden. Einzelne Männer berichten von geschlechtsbezogenen Kommunikationsproblemen – pointiert zusammengefasst: „Unter Frauen ist es nicht immer leicht“ (BK14: 260-261).

Viele Männer heben einen guten fachlichen Austausch sowie insbesondere einen direkten und offenen Umgang mit Konflikten als positiv hervor. Dies sowie eine direktere und schnelle Entscheidungsfindung werden von mehreren Männern als geschlechtstypisch bezeichnet – zum Beispiel: „Ich sag es oft so. Männer bringen es oft gern auf den Punkt. Frauen reden oft lang hinten rum, bis sie zum Punkt kommen. Ein Klischee, ist mir schon klar, aber manchmal stimmt es doch“ (BK14: 717-718).

Aussagen von Frauen weisen in dieselbe Richtung. Viele Frauen berichten von als frauentypisch erlebter indirekterer Kommunikation und verdeckten Konflikten, auch dann, wenn das Arbeitsklima insgesamt gut sei. Im Gegensatz dazu sei die Kommunikation mit Männern „direkter“ und „klarer“. So meint eine Pädagogin: „Das habe ich im Team mit Frauen oft, nicht immer, aber sehr oft erlebt, dass das einfach lange dauert, dass es oft nicht ehrlich ist und dass oft vieles ein Problem ist, was da jetzt kein Problem ist“ (BK04: 318-321).

Die Fragebogenerhebung bestätigt diese Aussagen. Etwa drei Viertel der Männer und Frauen meinen, dass in gemischten Teams „Dinge schneller auf den Punkt gebracht werden“ („trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“). Männer vertreten dies Ansicht etwas deutlicher als Frauen: Für 38,3% der Männer trifft dies „voll“, für 38,3% „eher“ zu (Frauen 25,0% und 49,1%). Dabei gaben ähnlich viele Männer wie Frauen an, Dinge lieber gleich und direkt anzusprechen (Männer 86,3%, Frauen 88,6%) („trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“).

Eine eher indirekte und konfliktscheue Kommunikationskultur in Kindergartenteams wird jedoch nicht nur mit Geschlechterunterschieden begründet. Sie kann auch mit institutionsspezifischen Kommunikationsformen in Verbindung stehen: Eine Leiterin vergleicht

die Kommunikation im Elementarbereich mit früheren Erfahrungen in der Jugendarbeit: „Diese sehr weiche Sprache, so übersensibilisiert, diese blumige Sprache, niemandem persönlich irgendwie zu nahe kommen…“ stehe jener im Jugendbereich gegenüber: eine „klare straighte Sprache“ (BK11: 119-126).

Es lässt sich zusammenfassen, dass manche Aspekte eines als „männlich“ beschriebenen Kommunikationsverhaltens wie ein offener und direkter Umgang mit Konflikten sowie eine handlungs- und zielorientierte Entscheidungsfindung von vielen Befragten beiderlei Geschlechts als positiv gesehen werden. In geschlechtergemischten Teams werden diese Kommunikationsformen nach Ansicht der Befragten oft zum positiven Bestandteil der Teamkultur.

Frauen und Männer im Team

Reaktionen von Frauen auf männliche Pädagogen

In der Fragebogenerhebung stimmten mehr als 90% der Männer der Aussage zu, von den Kolleginnen als neuer Kollege „begeistert begrüßt“ worden zu sein („trifft zu“ bzw. „trifft eher zu“). Auch in den Interviews beschrieben die Befragten die Reaktionen tendenziell positiv, wenn auch mit Differenzierungen „von offen bis abwartend“ (BK15: 525-530) bis hin zu sehr positiven bis begeisterten Reaktionen: „Super, toll (…) als wenn sie eine Trophäe hätten sozusagen, ‘aha, wir haben jetzt einen Mann im Haus!‘*(Lachen)*“ (GP02: 923-925). Andere Männer berichten, dass Kolleginnen „eigentlich ganz normal“ reagiert hätten: „Ich bin ein normales Mitglied vom Team, ja das ist nicht wirklich anders“ (BK07: 436-437). Manche Kollegen erlebten zunächst auch Skepsis, z.B. zunächst „mit Adleraugen begutachtet“ worden zu sein (TZ03: 261) – zumindest eine Zeit lang, wie ein Pädagoge meint: „Sobald man einmal beweist, dass man seine Arbeit sehr gut macht, ist es, glaube ich, egal ob man ein Mann ist oder eine Frau“ (TR06: 267-268).

Die weiblichen Interviewpartnerinnen äußerten sich größtenteils sehr positiv zu männlichen Pädagogen. „Da waren eigentlich alle – glaube ich – begeistert“, meint eine Pädagogin (BK04: 673-674). Eine Leiterin findet es gut, wenn Männer im Team sind, weil dies das Team „auflockert“ (JCA02: 315-316). Ausdrücklich negative Reaktionen werden von den weiblichen Befragten nicht berichtet, auch nicht aus dem Kolleginnenkreis.

Möglicherweise verbinden Frauen mit einem neuen männlichen Kollegen offene oder unausgesprochene Erwartungen für die Teamentwicklung. So erhoffte eine Pädagogin durch männliche Kollegen eine Versachlichung von emotional geführten Auseinandersetzungen im Team, wie ein Mann berichtet (TZ03: 483-485).

Miteinander von Frauen und Männern

Viele Befragte äußern sich positiv zum Miteinander von Frauen und Männern. „Wir haben das Glück, wir sind zwei Männer und zwei Frauen in der Gruppe und ja, wir lachen sehr viel, wir haben wirklich einen großen Spaß“ (TR15: 237-238) berichtet ein Mann und meint, das gemischte Team „lockert das Ganze auf“ (247). Andere männliche Kollegen berichten, die Zusammenarbeit sei „gleichberechtigt“ und ein „ein schönes Miteinander“

(TR03: 444-452). Auch die befragten Frauen äußern sich überwiegend positiv zur Situation in einem gemischten Team.

Einige Befragte – Frauen wie Männer – betonen dabei, dass das Geschlecht keine Rolle spiele: „Was Besonderes sind wir (die Männer) sicher nicht!“ (TR14: 569-581). Andere dagegen meinen ausdrücklich, dass sich die Zusammenarbeit in einem gemischten Team von reinen Frauenteams positiv abheben würde. „Wenn zu viele Frauen auf einem Fleck arbeiten, das kann nicht gut gehen“, meint ein Pädagoge, weil es dann „ständig Streitereien“ gäbe (TR06: 505-509). So sehen es auch manche Frauen, die meinen, dass es in gemischten Teams weniger „Zickigkeit“ gebe. Während sich Frauen leicht über Dinge aufregen und zwischen ihnen „Zickenkriege“ herrschen, seien Männer „entspannt und cool“, meint eine Leiterin (TR16: 3-9). Ein Kinderbetreuer kann dagegen nicht bestätigen, dass teaminterne Konflikte in vielen Kindergärten „so klassische Frauengeschichten“ seien, auch wenn dies oft so dargestellt werde (TR10: 421-424). Dies beruhe möglicherweise auf Klischees, die einer praktischen Überprüfung nicht standhielten.

Ein wesentlicher Grund für die große Zufriedenheit mit gemischten Teams ist die verbreitete Ansicht, dass „die unterschiedlichen Sichtweisen von Frauen und Männern sich ergänzen“. Die große Mehrheit der in der Fragebogenerhebung befragten Kolleginnen und Kollegen stimmte dieser Aussage tendenziell zu („trifft voll zu“: 38,0% der Männer, 39,5% der Frauen; „trifft eher zu“: 52,8% der Männer, 48,2% der Frauen). Die Befragten meinen auch ganz überwiegend, dass sich „die persönlichen Interessen und Neigungen von Frauen und Männern ergänzen“.

Vereinzelt wird das Miteinander von Frauen und Männern auch deutlich schlechter eingeschätzt. Dies betrifft insbesondere die bereits diskutierten Unterschiede im Eingehen von Risiken im Umgang und Spiel mit Kindern. Hier würden Männer (Schaukeln, Toben, ohne Aufsicht im Turnsaal usw.) mehr zulassen. Ein Befragter schätzte den Anteil der eher ängstlichen Kolleginnen auf etwa ein Drittel, die damit allerdings immer wieder die Atmosphäre bestimmen würden – „Die fühlen sich dabei einfach unwohl“ (BK14: 521-522).

Als Mann bzw. als Frau diskriminiert fühlten sich nur wenige Befragte. Neun von zehn Fachkräften beiderlei Geschlechts gaben in der Fragebogenerhebung an, sich nicht diskriminiert zu fühlen. Nur 5,5% der befragten Männer und 9,2% der Frauen berichten derartige Erfahrungen.

Die Interviews zeigen darüber hinaus, dass es in starkem Maße von individuellen Stärken und Schwächen und persönlichen Interessen der jeweiligen Frauen und Männer abhängt, wie sich das Miteinander im Team konkret gestaltet.

Rolle von Männern / als Mann im Team

Männer können unterschiedliche Rollen im Team von Kinderbetreuungseinrichtungen übernehmen bzw. zugewiesen bekommen. Genannt werden z.B. der „Hausmeister“, der Ansprechpartner für Probleme, der Sachorientierte und der „Hahn im Korb“.

Wie bereits im vorangegangen Kapitel dargestellt wurde, berichten Männer häufig, dass sie für handwerkliche und technische Dinge zuständig gemacht werden. Von Frauen wird dies bestätigt, auch wenn es ihnen manchmal etwas peinlich zu sein scheint: „(…) natürlich nützen wir das im ganzen Haus ein bisschen aus, das muss ich ganz ehrlich sagen“ (TR13: 266ff). Männer müssen z.B. manchmal schwere Lasten schleppen – „Das fand ich

ärgerlich!“ –, können dafür aber anderes an Frauen delegieren, z.B. Nähen (Focusgruppe 3). Frauen fühlen sich für typisch männliche Aktivitäten wie Feuermachen oder Hammer und Nagel nicht mehr zuständig, wenn ein Mann da ist, der dies übernehmen kann. Manche Männer übernehmen diese Rollenzuweisungen mehr oder weniger selbstverständlich, und die Zuordnungen werden nicht weiter reflektiert, wogegen andere dies als lästig oder unangemessen empfinden.

Besonders bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang Beispiele aus Kindergärten mit geschlechtersensiblem Konzept, in denen das Vorleben geschlechtsuntypischen Verhaltens („Mann in der Küche, Frau mit Säge und Hammer“) hohe Bedeutung hat. So erzählt ein Mitarbeiter einer solchen Einrichtung, dass die Kolleginnen handwerkliche Aufgaben an ihn delegieren würden, er dies aber ungern übernehme („Ich bin kein Handwerker“). Wenn er das dann aber doch tue, würden die Kolleginnen lachen, weil dies „nicht geschlechtssensibel“ sei (TR10: 428-449). Auch wenn Männer aus pädagogischen Gründen ganz gezielt geschlechts*untypische* Aktivitäten oder Projekte anbieten, kann es an anderer Stelle im Team zu geschlechtstypischen Aufgabenverteilungen kommen. Derartige Widersprüche zwischen dem Gleichheitsanspruch der Konzeption und der tatsächlichen Realität werden wiederholt berichtet.

Zwei Männer mit langer Berufserfahrung berichten, dass sie Ansprechperson für Probleme ihrer weiblichen Kolleginnen seien. Eine solche Sonderrolle muss allerdings nicht unbedingt mit dem Geschlecht zu tun haben, sondern könnte auch mit dem Alter und langer Zugehörigkeit zum Team zusammen hängen.

Wie bereits dargestellt, sind viele Befragte der Ansicht, dass Männer bei Entscheidungen und in Konflikten direkter und sachbezogener agieren, sei es, dass sie im Team diese Rolle selbst übernehmen und/oder sie von Frauen zugeschrieben bekommen. Auch weibliche Befragte heben einen direkteren und klareren Kommunikationsstil von Männern hervor (siehe oben). In diesem Zusammenhang berichtet eine Kollegin, dass für einen männlichen Kollegen Teamsitzungen oft zu lang, zu viel „Kaffeeklatsch und Rederei“ gewesen seien. Oft habe er gesagt „‘Jetzt kommen wir aber auf den Punkt’, oder: ‘Können wir mit dem weitermachen?’“ (BK04: 697-699).

Eine besondere Rolle nehmen männliche Leiter ein. Ein Leiter beschreibt seine Situation als Mann im Frauenbereich „vielleicht als Hahn im Korb – auch wenn das alles andere als angenehm oft ist“ (BK03: 731-732). Dabei beschreibt er die Erwartungen, die an ihn gerichtet werden, analog zur Situation von Frauen in Männerberufen. „Ich muss es auch mindestens so gut machen wie die Beste, damit ich dann (…) dazugehöre“ (BK03: 746-747).

Welche Rolle ein Mann in seinem Team einnimmt, hängt aber keineswegs nur mit seinem Geschlecht, sondern in großem Ausmaß mit individuellen Persönlichkeitsfaktoren zusammen. Dies wird besonders dort deutlich, wo es mehrere männliche Kollegen gibt. So berichtet eine Leiterin, dass zwei der drei männlichen Kollegen aktuelle Reparaturarbeiten übernehmen würden, der dritte dagegen nicht, da er „kein Handwerker“ sei (TR16: 165-174). Eine andere Leiterin unterscheidet zwischen einem „extrem femininen“ und einem eher „männlich“ wirkenden Kollegen, die im Team ganz unterschiedliche Rollen einnehmen (BK11: 408-413).

Reflexion von Geschlechterfragen im Team / unter KollegInnen

Wie bereits erwähnt, hält eine Mehrheit der Befragten das Thema Chancengleichheit bzw. Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen für wichtig. Für eine Auseinandersetzung über Geschlechterfragen im Team plädiert jedoch nur eine Minderheit der Befragten.

Den Aussagen aus den vertiefenden Interviews zufolge werden Geschlechterfragen in Teams tatsächlich nur selten besprochen. Ein Kindergruppenbetreuer meint, dies sei „noch nie wirklich Thema gewesen", da im Alltag alle Aufgaben von allen (d.h. von Frauen wie Männern) erledigt werden (TR07: 625-626). Selbst aus Einrichtungen mit geschlechtersensiblem Konzept, von denen mehrere an der Interviewstichprobe beteiligt waren, wird nicht von einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen im Team berichtet (!).

Am ehesten beschreiben Leitungskräfte die Notwendigkeit, dies zu tun, wie etwa eine Leiterin einer Einrichtung mit geschlechtersensiblem Konzept: „Es wurde immer reflektiert: Was macht der Mann, was machen die Frauen?" (TR12: 364). Trotz regelmäßiger Reflexion seien manche Punkte aber schwer zu ändern. Zudem würde das Thema immer wieder in den Hintergrund geraten, weil Zeit für Reflexion fehle.

Ein Mann äußert sich in diesem Zusammenhang kritisch zum Konzept seiner Einrichtung, weil manchmal „ein bissl zu viel über das Geschlechterthema gesprochen" werde (TR10: 465-466). Wie sich im weiteren Gespräch herausstellt, war für ihn das eigentliche Problem eine einseitige Ausrichtung der geschlechtersensiblen Arbeit der Einrichtung, in der z.B. Angebote für Mütter als wichtig angesehen wurden, Angebote für Väter jedoch nicht.

Erfahrungen von Männern mit männlichen Kollegen

Die Erfahrungen von Männern mit männlichen Kollegen sind bemerkenswert unterschiedlich. Viele Männer äußern sich hier sehr positiv. „Wir haben sehr gut zusammen gearbeitet", heißt es mehrfach (z.B. TZ05: 718f), und es sei „gut, dass noch ein Mann da ist" (z.B. BK07: 452) bzw. „auch einmal einen Mann in diesem Beruf zu sehen" (TR14: 638-649). Ein Kollege betont die Bedeutung, die ein männlicher Kollege für ihn hat: dass er mit ihm jemanden hat, mit dem er „einfach reden kann", der „einfach auch mich ein bisschen versteht". Allein unter Frauen zu sein wäre für ihn „schon ein bissl komisch" (BK07: 449-452).

Einige Männer meinen, die Zusammenarbeit mit Männern sei „nie wirklich anders als mit Frauen" gewesen (TR15: 451-453), andere betonen die Unterschiedlichkeit von Männern – „völlig andere Persönlichkeit(en)", wie ein Pädagoge mit zwei männlichen Kollegen in der Einrichtung betont.

Es gibt jedoch auch kritische Äußerungen zu männlichen Kollegen. So berichtet ein Pädagoge, ein männlicher Kollege sei ihm „zu lasch und zu lax" gewesen. Ein anderer „verwehrt" sich gegen das populäre Ziel „Mehr Männer im Kindergarten", weil es viele Kollegen gebe, die seiner Ansicht nach für den Beruf ungeeignet sind: „Nicht allein dass er ein Mann ist, macht ihn jetzt schon zum guten Kindergärtner" (TR06: 602-613).

Interessant sind in diesem Zusammenhang Eindrücke, die Männer vom Wiener Kollegentreff schildern. Während ein Kollege sich gern mit anderen Kollegen über seine Situati-

on „als Mann unter Frauen“ austauschen wollte, hatten einige andere daran kein Interesse. Ein Mann formuliert, er habe keinen Austausch benötigt, weil er „sich selbst Manns genug“ gewesen sei (TR15: 248-250). Daher vermied er lange Zeit einen Besuch des Arbeitskreises. Als er dann schließlich doch zu einem Treffen erschien, meinte er nicht ohne Abwertung, dort „Homosexuelle“ und „Schwammerl“ ebenso wie „echt gestandene Männer“ vorzufinden (mit denen er sich identifizierte). Dies könnte auch auf Rivalität und Ambivalenz gegenüber anderen Männern hindeuten.

Die allerwenigsten befragten Frauen haben mehr als einen männlichen Kollegen. Eine Leiterin, die drei männliche Mitarbeiter hat, betont die Unterschiede zwischen den drei Kollegen. Um dies zu beschreiben, greift sie auf die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ zurück: Der eine Kollege habe eine „sehr weibliche“ Seite, der zweite Mann sei „eher sehr halb-halb“, beim dritten Kollegen komme „das Männliche noch am Reinsten raus“ (TR16: 32-37). Auch eine andere Leiterin unterscheidet zwischen einem „extrem femininen“ Kollegen, der sich sehr in das Team eingefügt habe, und einem „männlicher“ wirkenden Mann, der klarer und direkter auftrete und bei den Frauen ein „Held“ sei (s. vorhergehender Abschnitt). Die Unterschiede führt sie nicht zuletzt auf die unterschiedliche Sozialisation der beiden Männer in BAKIP und Kolleg zurück (BK11: 408-413).

Geschlecht, Hierarchie und Leitung

Ein wichtiger Aspekt der Teamarbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen ist die Hierarchie zwischen Pädagogen und Helfern/Assistenten, wozu es sehr unterschiedliche Ansichten gibt. Ein Pädagoge, der in einem kommunalen Kindertagesheim arbeitet, betont, dass sich Assistenten/Helferinnen angenommen fühlen müssten, aber „es muss schon klar getrennt sein, wer Pädagoge und wer Assistentin ist“ (TR06: 620-626). Dagegen bewerten es andere Befragte als positiv, dass die Hierarchie zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen in ihrer Einrichtung gering sei. Dies wurde in einigen der an der Studie beteiligten Einrichtungen gezielt angestrebt, indem die HelferInnen auch an pädagogischen Angeboten beteiligt wurden, die PädagogInnen auch pflegerische und versorgende Tätigkeiten übernahmen.

Viele der in Kindertagesheimen tätigen Männer arbeiten als Helfer und sind damit weiblichen Pädagoginnen untergeordnet. Sie stehen damit – im Gegensatz zur gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie – auf der untersten Stufe der beruflichen Hierarchie in Kinderbetreuungseinrichtungen. In diesem Zusammenhang betont eine Leiterin die große Verantwortung der Leitungskräfte, wenn es darum geht, Männer für die Einrichtung zu gewinnen und zu halten. Sie fordert weibliche Kolleginnen auf: „Lenkt den Blick mehr auf die Ressourcen, nicht auf das, was er halt nicht so toll macht wo wir die Erwartungshaltung haben“ (BK11: 179-190).

Es kann auch eine schwierige Situation entstehen, wenn ein Pädagoge beim Berufseinstieg mit einer berufserfahrenen Helferin zusammen arbeitet. So erzählt ein Pädagoge, dass es für ihn anfangs schwierig war, „Vorarbeiter“ für eine Helferin zu sein, die mit 50 Jahren doppelt so alt wie er selbst war und sehr viel mehr Berufserfahrung hatte. Die gute Zusammenarbeit, die sich dennoch entwickelte, resultierte vermutlich daraus, dass es dem Pädagogen möglich war, der erfahrenen Kollegin Wertschätzung entgegen zu bringen, indem er sich selbst als „Lehrling“ verstand, der sich erst einarbeiten muss: „Ich bin sehr dankbar, wenn du mir in dem und dem hilfst (…)“ (GP02: 879-882).

Verhältnis Frauen – männliche Vorgesetzte

Es liegen kaum Aussagen zu Erfahrungen von Männern als Vorgesetzten bzw. Frauen als Untergebenen vor – nicht zuletzt deswegen, weil es in Kindergärten nur wenige männliche Leiter gibt.

Zwei Leiter von kleinen Kindergruppen sind insofern in einer besonderen Situation, als sie ohne eigene pädagogische Ausbildung als Einrichtungsleiter mit ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen zusammen arbeiten. Der eine dieser Männer berichtet, dass seine Mitarbeiterinnen ihn als männlichen Leiter sehr positiv aufnehmen. Er ist der Ansicht, dass Frauen anderen Frauen gegenüber „oft sehr skeptisch" seien, weil sie immer „Hintergedanken" haben oder bei anderen vermuten würden. Männer würden dagegen „eine klare Linie" haben (BK12: 657f; 664).

Ein Leiter einer kleinen Kindergruppe mit eher alternativer pädagogischer Ausrichtung äußert sich sehr kritisch zu an der BAKIP ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen und meint, dass diese sich schwer mit einem männlichen Vorgesetzten tun. Er spricht von einer „gewissen anerzogenen Arroganz" in doppeltem Sinn: Zum einen hielten sich Frauen allein deswegen schon für kompetent, weil sie es sind, die die Kinder kriegen; zum anderen seien sie durch die BAKIP-Ausbildung dahingehend sozialisiert, ihre fachliche Kompetenz durch Kontrolle der Kinder unter Beweis zu stellen (BK02: 668-671). Positivere Erfahrungen habe er mit Männern sowie mit Frauen mit alternativpädagogischem Hintergrund.

Verhältnis Männer – weibliche Vorgesetzte

Die befragten Männer berichten unterschiedliche Erfahrungen mit weiblichen Vorgesetzten. Etliche Männer berichten von wenig autoritärer Leitung: „Sie hat nicht die Chefin gespielt" (TZ02: 744). Mehrere Helfer heben positiv hervor, dass die Kolleginnen sie nicht spüren lassen, dass sie in der Hierarchie ganz unten stehen.

Umgekehrt werden von vielen Männern die Kompetenz und der Status der Pädagoginnen bzw. der Leitung fraglos akzeptiert. Aus einer Einrichtung mit mehreren Männern als Helfer berichtet ein Mann, dass Männer im Team eher eine „untergeordnete Rolle" spielen (TR03: 444-452). Ein Kollege sieht die hier aufscheinende Umkehrung der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie sogar positiv. Er spricht leicht ironisch von sich als „devotem Typ", dem es sehr recht sei, unter der Leitung einer Frau zu arbeiten (Gruppendiskussion Wien). Im Gegensatz dazu berichtet eine Pädagogin, dass in ihrer Einrichtung die weiblichen Fachkräfte dominant seien, wogegen die Männer Berufsanfänger und daher in der „Lernposition" seien: Sie „müssen sich was sagen lassen und sie lassen sich auch gern was sagen" (TR12: 327-328).

In der Reflexion fragt sich das Leitungsteam einer geschlechtersensibel arbeitenden Einrichtung, warum sie wiederholt „solche" Männer – unerfahrene und zurückhaltende Männer – angestellt hätten. Die Pädagogin vermutet, dass es entgegen den bewussten Zielen der Einrichtung unterschwellige Ängste vor der „bestimmenden" Art von Männern gebe, mit der sie möglicherweise nicht umgehen könnten. Sie vermutet, dass es in Frauen „tief drinnen steckt, dass der letzte Bereich, nämlich die Arbeit mit den Kindern... nicht hergegeben werden will" (TR12: 299-307).

Ein Mitarbeiter eines städtischen Kindertagesheims berichtet, dass er den Eindruck hatte, dass die Leitung zunächst „mit einer männlichen Person nicht gut zurechtkommt", „dass mir mal gezeigt worden ist: 'wer ist der Herr?', obwohl ich nie am Thron gekratzt hätte" (TR06: 749-751). In der Folge wollte die Leiterin einem Versetzungswunsch des Mitarbeiters in den Krippenbereich nicht nachkommen. Stattdessen wurden immer wieder Frauen vorgezogen (754-755). Umgekehrt befürchtete eine (andere) Leiterin, dass Männer unbewusst „die Rolle des Oberen" einnehmen bzw. „Boss" sein wollen, weswegen man sie manchmal „einbremsen" müsse (JCA02: 376-378).

Ein weiterer Aspekt geschlechtsbezogener Hierarchien sind die Strukturen von Leitungsqualifizierungen. Mancherorts ist es üblich, dass man für eine solche Qualifizierung von einer Leitungsperson vorgeschlagen werden muss – das heißt in der Regel von einer Frau. Stehen die weiblichen Leitungen einer Beschäftigung von Männern in Führungspositionen skeptisch gegenüber, gibt es kaum Möglichkeiten, diese Hürde zu überwinden.

Dieser kritischen Analyse zum Trotz ist festzustellen, dass die eher flachen Hierarchien im Kindergartenbereich und das Vermeiden von Konkurrenz einen oft harmonischen und wertschätzenden Umgang von Männern und Frauen miteinander erleichtern.

Informelles Miteinander und private Kontakte

Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung hat eine Mehrheit sowohl der Frauen (59,7%) als auch der Männer (54,2%) über die Arbeit hinaus Kontakte zu Kolleginnen. Allerdings gaben nur 13,8% hier „trifft voll" zu an; bei den Frauen sind dies mehr als doppelt so viel (28,1%) ($\sigma < 0{,}1$*). Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass Männer weniger integriert bzw. in informelle Beziehungen unter Kolleginnen eingebunden sind.

In den vertiefenden Interviews berichteten Männer häufiger von privaten Kontakten und Aktivitäten mit den KollegInnen. Freundschaften und gemeinsame Unternehmungen sind nichts Ungewöhnliches. Sogar die Kommunikation über berufliche Belange verschiebt sich dabei gelegentlich in die Freizeit (TZ02: 539). Diese Tendenz mag mit dem besonderen Charakter der für die Interviews ausgewählten Einrichtungen zu tun haben (u.a. mehrere kleine und alternativpädagogisch ausgerichtete Kindergärten).

Aussagen von Frauen ohne männliche Kollegen

Viele Aussagen von Frauen, die keine männlichen Kollegen haben, unterscheiden sich interessanterweise kaum von den Aussagen derer mit männlichen Kollegen. So meint eine Leiterin trotz einer recht positiven Einschätzung der Atmosphäre in ihrem Team, dass „Frauen untereinander einfach schwierig" seien (BK18: 296-298). Eine andere Kollegin meint hingegen, dass sich Frauen leichter auf eine Teamkultur einigen könnten, weil ihre Sprache ähnlicher sei (BK08: 437-440).

Danach gefragt, wie ein Kindergarten mit mehr Männern arbeiten würde, stellen sich viele der befragten Frauen eine „erfrischendere" und „lustigere" Atmosphäre sowie „andere Sichtweisen" vor. Es gibt aber auch Bedenken, dass ein Mann im Team gleich „die Person Nr. 1" sein würde.

5.4.7 Männlichkeit

Männlichkeit und Mann-Sein

Assoziationen zu „Männlichkeit"

Was fällt männlichen Kindergartenpädagogen und Betreuern spontan zum Begriff „Männlichkeit" ein? In vielen Interviews führte diese Frage zunächst zu einer charakteristischen Pause. Ein Pädagoge meint zum Beispiel „Ich muss überlegen, was meine Frau an mir schätzt" (TR15: 335). Im Weiteren lassen sich drei Arten von Reaktionen unterscheiden:

- Manchen Männern fällt zunächst „gar nichts" ein, oder die Bedeutung von Geschlechterunterschieden wird generell in Frage gestellt.
- Viele Männer assoziieren zunächst traditionelle Stereotype und teils überzeichnete negative Klischees von Männlichkeit, von denen sie sich sogleich abgrenzen.
- Weitaus weniger häufig werden spontan positive Eigenschaften benannt.

Zu den spontan genannten Stereotypen und Klischees gehören Stärke, Durchsetzungsvermögen, eine Tendenz zur Selbstdarstellung sowie typische „Männerthemen" wie Sport, Fußball, Autos und Technik. Männer würden „keine Gefühle" zeigen (BK15: 820-823) und werden als „emotional unfähig" (TR08: 732-741) gesehen. Auch der „Frauenheld", der nach Ansicht eines Befragten von Frauen eher gesucht wird als eine „stille, ruhige Art" von Männern (TZ02: 440), kommt vor.

Zu vielen Klischees und insbesondere zu negativen traditionellen Männer-Stereotypien gehen viele Befragte sofort auf Distanz. So spricht ein Mann von „Klischees, die nicht mit mir in Verbindung stehen: grölend mit der Bierdose am Fußballplatz (…)" (TR03, 675-686). Ein anderer Befragter bezeichnet seine eigenen Assoziationen als „klassisch-negative Männereigenschaften". Und ein weiterer Mann beendet seine Assoziationskette „stark sein, Power, gewinnen, Erfolg haben, sich messen" mit der kritischen Schlussfolgerung: „Sich nicht wirklich einlassen können auf … das Leben" (BK16: 255-257).

Klar positive Assoziationen sind dagegen vergleichsweise selten. Assoziiert werden Begriffe wie Humor und Verlässlichkeit, Integrität und Aufrichtigkeit, Standfestigkeit, für die eigenen Kinder präsent sein und Menschlichkeit. Ein junger Mann nennt den „Beschützer" im positiven Sinn, der „wunderbar in den Kindergarten passt" und mit „Tröster, Liebe und Geborgenheit geben" verbunden wird (GP02: 1142-1145). Auch ein offensiveres Konfliktverhalten von Männern wird gelegentlich positiv beschrieben.

Andererseits vertreten etliche Befragte auf die Frage nach „Männlichkeit" die Auffassung, dass die Geschlechterunterschiede eher gering seien: „Frauen können eigentlich alles, was Männer können, und umgekehrt" (BK03: 767-772). Mehrfach wird die Ansicht geäußert, dass stereotype Zuordnungen heutzutage nicht mehr passen: Männlichkeit sei „ein altmodischer Begriff" (TR08: 729). In vielen Antworten kommt dabei eine deutliche Ambivalenz zum Ausdruck. Dies erklärt vielleicht, warum viele Befragte zunächst Schwierigkeiten hatten, überhaupt etwas zu formulieren. Sie wollen „keine Klischees reproduzieren" (TR11: 557-562).

Auch die befragten Frauen nennen auf die Frage nach Assoziationen zu „Männlichkeit" zunächst traditionelle Stereotype, insbesondere „Stärke". Auch Verlässlichkeit sowie ty-

pisch männliche Interessen wie Fußball, Motorsport und handwerkliche Fähigkeiten werden genannt. Häufiger als von Männern werden solche Eigenschaften interessanter Weise von Frauen positiv bewertet: „Also die männlichen Eigenschaften, die *typischen* männlichen Eigenschaften (…), die können wirklich auch positiv im Kindergartenalltag eingesetzt werden. Man *muss* eine starke Persönlichkeit sein, sonst geht man da unter" (BK10: 510-521).

Andere Frauen gehen deutlich auf Distanz zu diesen Stereotypen und meinen, dass „Männlichkeit" sowohl Männern als auch Frauen zugeschrieben werden könne. Wiederholt wird die Ansicht vertreten, dass sich die Geschlechterverhältnisse heute doch sehr anders darstellen als früher.

Persönliche Bedeutung von Mann-Sein

Die Antworten auf die anschließende Frage danach, welche Bedeutung ihr Mann-Sein *für die Befragten persönlich* hat, bestätigen die im vorangegangenen Abschnitt geschilderten Tendenzen und offenbaren nicht selten ein großes Ausmaß an Unsicherheit. Gleichzeitig wird in den Aussagen ein großes Ausmaß an Reflexion und Versuchen einer Neuorientierung deutlich, die „männliche" und „weibliche" Anteile umfasst und/oder sich von traditionellen „männlichen" Stereotypen verabschiedet.

So beschreiben sich manche Männer als „eher auf der weiblichen Seite von einem Mann" (BK17: 538-540) oder betonen ihr Desinteresse an typischen „Männerthemen" wie Fußball, Autos und handwerklichen Tätigkeiten. Die Ähnlichkeit der Geschlechter wird betont: „Ich kann genau das machen was eine Frau auch macht, nur kann ich kein Kind auf die Welt bringen und nicht stillen" (TZ02: 575). Mehrere Männer formulieren ausdrücklich, dass Männer sich von stereotypen Männlichkeitsvorstellungen lösen sollten. Andererseits benennen Befragte „Durchsetzungsfähigkeit" (BK2: 685-689) als wichtigen Aspekt ihres Mann-Seins und sprechen davon, „nicht nur nett, sondern auch mal schroff zu sein" (BK01: 294) oder ihre „raue Seite bewusst herauszulassen" (TZ02: 207-208). Wiederum andere stellen fest, dass sie ihrer eigenen stereotypen Vorstellung eines „richtigen Mannes" nicht entsprechen, z.B. weil sie nicht über einen muskulösen Körper oder das Männern zugeschriebene bessere Raumverständnis verfügen.

Bemerkenswert ist, dass diese unterschiedlichen Haltungen zu Männlichkeit oft von ein und derselben Person geäußert werden. So formuliert ein Gesprächspartner, dass er „für sich selbst wenig Unterschiede" mache, um gleich danach festzustellen, dass Männer „sorgloser" seien als Frauen, die „ängstlicher" seien, Männer hingegen „ein bisschen mutiger" (TR10: 597-601). Die beschriebenen Aussagen sind also nicht nur Ausdruck von Unterschieden zwischen Personen, die unterschiedliche Einstellungen zu Männlichkeit haben, sondern sie bringen auch innere Ambivalenzen bei den Befragten zum Vorschein. Die Unsicherheit vieler Männer trägt wohl auch dazu bei, dass es vielen Interviewpartnern schwerfällt, Männlichkeit im positiven Sinn zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass nur wenige Gesprächspartner sich als Mann „zufrieden und glücklich" und als „richtiger Mann" fühlen (TR08: 733, 748) oder „keine Schwierigkeiten mit dem Mann-Sein" haben (TR01: 923-929).

Bei vielen Männern überwiegt dagegen die Suche nach Neuorientierung: vom „Klischee" zur „Suche nach dem neuen Mann". Einhellig positiv wird dabei der Bereich der

Übernahme von Verantwortung für Kinder als durchwegs positiver Aspekt des Mann-Seins beschrieben. Sich an der Erziehung zu beteiligen, auch an der pflegerischen Versorgung von Kleinkindern, Kindern Werte zu vermitteln und ihnen auch ein breiteres Spektrum von Männlichkeit nahe zu bringen, werden als wichtige Aspekte des Selbstverständnisses als Mann gesehen. „Männlichkeit heißt an der Erziehung teilhaben, es gibt nichts Mutigeres. Sie werden dich in jeder Hinsicht fordern“ (BK2: 746-750).

Im Gegensatz zu den meisten Männern nennen viele der befragten Frauen durchaus traditionell als „männlich“ angesehene Eigenschaften, wenn sie über ihre persönlichen Vorstellungen und Wünsche von Mann-Sein sprechen. Sie nennen Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, klares Auftreten sowie auch körperliche Attribute wie Größe und Stärke. Teilweise wirken die Aussagen der Frauen aber ambivalent und widersprüchlich. Eine Frau stellt fest: „Obwohl Frauen gerne emanzipiert sind, sehnen sie sich immer nach Männern, an die sie sich anlehnen können“ (BK18: 468). Dies wird prägnant deutlich an einer Frau, die meint, dass ihr Mann zwar im Haushalt helfen, aber „überlegen“ sein solle. Die Gesprächspartnerin möchte „zu ihm aufschauen“, er soll „stark und beschützend“ sein (BS11: 328-331). Wenige Sätze später behauptet sie dann, dass es für sie „typisch männlich“ nicht gäbe, „weil jeder Mensch verschieden ist“ (BS11: 352-355). Sie wünsche sich „Männliches“ auch von Frauen.

Besonders eindrucksvoll ist das Beispiel einer Pädagogin, der nach längerem Gespräch auffällt, dass ihre „privaten“ Vorstellungen von Männlichkeit und ihre Erwartungen an männliche Kollegen nicht so recht zusammen passen. Während sie im beruflichen Bereich „sehr einfühlsame und sehr weiche“ männliche Kollegen schätzt, sucht sie im privaten Bereich „aber doch eher doch dieses Machohafte, obwohl das jetzt wirklich eigentlich sehr schlimm klingt *(lacht)*“ (TR04: 472-473). Noch am Ende des Gesprächs ist die Befragte angesichts dieses Widerspruchs „schockiert“ von sich selbst (485). Dies zeigt, dass die Vermischung von Privatem und Beruflichem im Arbeitsbereich Kinderbetreuung ein besonderes Problem darstellt, da man – so die Pädagogin – Gefahr laufe, „nicht mehr professionell“ zu handeln (TR04: 513). Hier kommt nicht zuletzt auch der Aspekt der Erotik hinzu. Wenn dieses Thema überhaupt angesprochen wird, wird es jedoch zumeist heruntergespielt.

Es lässt sich zusammenfassen, dass es den befragten Frauen wesentlich leichter als den Männern fällt, positive Vorstellungen von Männlichkeit zu formulieren – wobei diese deutlich an stereotypen Vorstellungen orientiert sind. Die befragten Männer distanzieren sich dagegen ganz überwiegend von solchen Vorstellungen. Bei beiden Geschlechtern ist jedoch auch ein erhebliches Ausmaß an Ambivalenz festzustellen. Einige Aussagen von Frauen belegen, dass es eine Differenzierung zwischen „privatem“ und „beruflichem“ Männerbild gibt, die jedoch zu Widersprüchen auch im beruflichen Alltag führen kann.

Alltagstheorien über Männlichkeit, Weiblichkeit, Geschlecht

Die geschilderten Widersprüche finden sich auch in den Aussagen, die die Befragten über Männer und Frauen im Allgemeinen machen. Wie schon bei den Aussagen zu unterschiedlichen pädagogischen Interessen von Männern und Frauen wird einerseits die Ähnlichkeit der Geschlechter betont – „Für mich zählt als erstes der Mensch, dann das Geschlecht“

(BK09: 755) –, andererseits von grundlegenden Unterschieden gesprochen, deren Benennung Gefahr läuft, Geschlechterstereotype zu bestätigen. Dies ist den Befragten durchaus bewusst. So formuliert ein Interviewpartner: „Männer bringen etwas auf den Punkt, Frauen reden oft lang hinten herum" – dies sei „ein Klischee, das manchmal stimmt" (BK14: 717-718). Und ein anderer meint: „Männer haben meist andere Stärken als meist die Frauen. Ich will da keinen Sexismus haben, aber das bringt es auf den Punkt" (BK09: 892-895).

Auch die Aussagen der Frauen sind widersprüchlich, wenngleich hier häufiger eine Tendenz zur Annahme natürlicher Geschlechterunterschiede festzustellen war. So meint eine Befragte, dass es „von der Natur, von früher" vorgegeben sei, dass „die Mutter die wichtigste Bezugsperson" und Frauen für kleine Kinder zuständig seien (BS11: 292-300). Gleichzeitig ärgert sie sich darüber, dass Männer auch heute noch Frauen vorgezogen werden. Insgesamt, stellt sie fest, sei es heute „alles ein bissl schwieriger geworden. Was ist wirklich Mann, was ist Frau?" (BS11: 325).

Geschlechtsbezogene Entwicklung

Waren Männer, die mit kleinen Kindern arbeiten, bereits als Buben anders als andere Jungen? Haben sie in ihrer Lebensgeschichte ein „anderes" Männerbild entwickelt? Und sind Frauen im Gegensatz dazu stärker von einer geschlechtstypischen Sozialisation geprägt?

In der Fragebogenerhebung gab eine große Mehrheit der Männer rückblickend an, dass sie tendenziell „als typischer Bub" aufgewachsen seien (80,4%), wogegen nur die Hälfte der Frauen von sich sagte, eher ein „typisches Mädchen" gewesen zu sein (48,4%) ($\sigma <$ 0.001***). Die Interviewaussagen bestätigen diesen Eindruck zum Teil, erweitern und differenzieren ihn aber auch.

Der überwiegende Eindruck der entsprechenden Interviewpassagen mit Männern ist ein Eindruck von Vielfalt. Die befragten Männer waren als Buben und als junge Männer durchaus sehr unterschiedlich. Viele der Befragten berichten von einer zumindest auf den ersten Blick typischen Bubenkindheit: „hatte viele Jungenfreundschaften – waren viel im Wald, viel gerauft, Dreckschlachten" (BK09: 176). Andere Befragte waren weniger integriert. Sie waren schüchtern und zurückhaltend und hatten eher wenige Freunde. Manche wurden ausgegrenzt und waren Sonderlinge aufgrund altmodischer Erziehung, spätem Einsetzen der Pubertät oder auch aufgrund körperlicher Behinderung. Insgesamt handelt es sich um sehr individuelle Lebensläufe, aus denen auf je persönliche Weise der Weg in den Kindergartenberuf hervorging.

Bei den Frauen spiegeln die Interviewaussagen dagegen unterschiedliche Tendenzen wieder: Einige Frauen berichten, eher ein „typisches Mädchen" gewesen zu sein, viel mit Puppen gespielt und schöne Kleider gemocht zu haben. Etliche Frauen berichten dagegen, keine „typischen" Mädchen gewesen und auch nicht so erzogen worden zu sein: „Nein absolut nicht. Ich war eher eben der burschikose Typ, (…) eher so die Verbindung zu der männlichen Seite (…). So richtig Mädchen war ich nie" (BS16: 89-92).

Mehrfach findet sich darüber hinaus ein ausdrückliches „sowohl als auch". So beschreibt sich eine Pädagogin als „von der Optik ein typisches Mädchen", gleichzeitig aber „vom Charakter her nicht typisch Mädchen", sondern „eher die Freche, die Laute, die irgendwie zurück geredet hat" (TR02: 78-83). Eine andere Frau berichtet, dass sie „wahr-

scheinlich“ kein „klassisches Mädchen“ gewesen sei, sondern eher „burschikoser“, sich aber „trotzdem immer sehr als Mädel erlebt“ habe (BK08: 75-80).

In der Jugendphase begann für manche, aber nicht für alle Befragte eine Auseinandersetzung mit den dominanten Geschlechterkonzeptionen ihrer Umwelt. Während manche Männer sich bereits in diesem Alter deutlich von den Gleichaltrigen absetzten, weil sie z.B. „nichts für Gewaltspiele oder Computerspiele übrig hatte(n)“ (TZ02: 244-246), waren andere noch stark an traditionellen Männlichkeitssymbolen interessiert. So berichtet ein Mann, er „war als 13jähriger fasziniert von Muskelmännern und hatte ein Muskeltrainiergerät“ (TR07: 753-763). Von Frauen wurde ab der Vorpubertät ein stärkerer Druck in Richtung traditioneller Stereotype berichtet. „Wenn man älter wird, dass man da schon teilweise in Rollen hineingedrängt wird, die man vielleicht gar nicht will. (Man) passt sich da als Mädchen sicherlich sehr sehr schnell an“ (TZ04: 35).

Gemeinsam hatten viele Befragte – beiderlei Geschlechts – die Erfahrung, dass sie bereits als Jugendliche mit Kindern gut umgehen konnten, was in der Folge Ausgangspunkt für die Ausbildungs- und Berufswahl war. Ab diesem Punkt unterscheiden sich die Prozesse geschlechtsbezogener Auseinandersetzungen von Burschen und Mädchen jedoch erheblich:

Für Burschen, die sich bereits in diesem Alter für eine Ausbildung an der BAKIP entschieden, führte kein Weg an einer Auseinandersetzung mit ihren eigenen Vorstellungen von Männlichkeit vorbei. Sowohl die Reaktionen aus ihrer sozialen Umwelt als auch ihre Sondersituation als Minderheit an der BAKIP zwangen sie dazu, Position zu beziehen. Für viele Burschen war es zunächst eine schwierige Situation, sich in der mädchendominierten Schule zurechtzufinden (s. Kapitel 5.2). Gleichzeitig ermöglichten gute Beziehungen zu Mädchen bzw. Frauen einen eher männeruntypischen Zugang zu Emotionalität und sozialem Miteinander.

Mädchen an der BAKIP hingegen finden sich weitgehend unter Ihresgleichen und in einem Rahmen wieder, der Faktoren der geschlechtstypischen Sozialisation eher verstärkt. Auch dies kann natürlich zu kritischer Distanzierung führen. So berichtet eine Frau im Rückblick: „Es war immer so eine Qual, weil dieses Frauenbild hat mich damals schon voll gestört. (…) Ich habe natürlich nicht viel damals realisiert, ich habe nur gedacht, ich bin da nicht wirklich richtig“ (TR04: 135-140).

Nur eine Minderheit der Gesprächspartnerinnen hat sich als Erwachsene intensiv mit Geschlechterfragen befasst und die eigene Sozialisation als Frau reflektiert. Mehrere Befragte arbeiten in Kindergärten mit geschlechtersensiblem Konzept, was eine solche Reflexion ermöglicht und erfordert, wobei die Zeit dafür oft fehlt. Es geht dabei teils um sehr persönliche Themen, die in den Interviews in der Regel nicht weiter vertieft wurden. Diese Befragten sind besonders in der Gesamtheit der in Kindergärten tätigen Frauen in der Minderzahl.

Im Gegensatz zu den Frauen und den wenigen Männern, die die Ausbildung an einer BAKIP absolviert haben, entscheiden sich viele Männer erst als Erwachsene für das Arbeitsfeld und machten zuvor andere Erfahrungen. Die Auseinandersetzung und oft auch Distanzierung von traditioneller Männlichkeit fand hier in anderer Form und oft später statt.

Bemerkenswert ist die Aussage eines Betreuers, dass eine Tätigkeit als Kinderbetreuer einen bestimmten „Typus von Mann“ anspreche, nämlich den „Berufsjugendlichentypus“

(TR01: 737; 74). Diese Aussage, zunächst im Kontext des geringen Gehaltes eines Kinderbetreuers getroffen, macht auch in anderem Zusammenhang Sinn. Wie der Interviewpartner weiter ausführt, sind seiner Erfahrung nach viele männliche Betreuer noch jünger und haben keine Kinder, so dass die Frage der finanziellen Absicherung einer Familie sich noch nicht stellt. Aber auch auf der Ebene der inhaltlichen Arbeit ermöglicht eine Tätigkeit im Kindergarten, manche Herausforderungen von männlich dominierten Arbeitswelten zu vermeiden. So betonen die Befragten das nette Miteinander im Team und die geringe Hierarchisierung des Arbeitsfeldes (TR01; vgl. Kapitel 5.4.6). Nicht zuletzt ist an das Thema Toben und Raufen zu denken, das immer wieder von männlichen Pädagogen und Kinderbetreuern als eher „männlicher" Bereich genannt wird (vgl. Abschnitt pädagogische Tätigkeit). Dieses ermöglicht Männern einen spielerischen Zugang zum Beruf, in dem sie selbst noch ein Stück weit „Bub" bleiben können.

Gleichzeitig kann eine Professionalisierung im Arbeitsfeld Kindergarten als wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erwachsensein erlebt werden. So berichtet ein Helfer, dass er sich „erwachsen fühle", seit er die Ausbildung zum Kinderbetreuer gemacht und begonnen habe, „richtig" zu arbeiten. Zuvor hatte er jahrelang ohne Ergebnis Pädagogik studiert, dann das Studium „geschmissen" und bei einer Tankstelle gejobbt. „Jetzt ist das Leben real irgendwie und nimmer so... ja, nimmer so einfach dahinleben…" (TR10: 195-196).

Männliche Bezugspersonen

Auf die Bedeutung männlicher Bezugspersonen wurde im Kapitel zur Biografie bereits eingegangen. Bemerkenswert ist zunächst, dass ein großer Teil der Befragten beiderlei Geschlechts (!) ausdrücklich *nicht* von männlichen Bezugspersonen berichtet: "Also eine männliche Bezugsperson, Identifikationsfigur in dem Sinn hatte ich sicher nicht" (TR14: 27-28).

Viele Väter erscheinen in diesem Zusammenhang als eher „blass". Unabhängig davon, ob die Beziehung als positiv oder als distanziert geschildert wird (oder beides), erscheint die Männlichkeit des Vaters bei vielen Befragten zunächst durch berufsbedingte Abwesenheit gekennzeichnet (vgl. das Kapitel zur Biografie). Aus den Schilderungen wird aber deutlich, dass die Befragten ihre Vorstellung vom Mann-Sein oft in Auseinandersetzung mit dieser Erfahrung entwickeln – nämlich um es anders zu machen: „(…) und das war mir eben auch wichtig bei der Wahl des Berufes: dass ich gesagt habe, ich möchte einen Beruf haben, wo ich genug Zeit für meine Kinder habe" (TR15: 78-79).

In einigen Fällen nahmen ältere Verwandte – Großväter und Onkel – die Position der wichtigsten männlichen Bezugsperson ein. In Einzelfällen verkörpern diese ein traditionelles Bild männlicher Autorität, waren „Respektsperson" (GP02: 446-470) und damit Vorbild. Dies gilt auch, wenn sich die Befragten später davon distanzieren: „mein Opa war (…) der Prototyp von so einem Nazi (…) aber es war damals trotzdem (…) mein Männerbild, ja. Und er hat stundenlang Zeit gehabt für mich (…) es war damals sehr wichtig für mich dieser Ansprechpartner" (AP01: 486-507).

In Einzelfällen werden auch männliche Pädagogen als Vorbilder genannt. So fand ein Mann, der nach dem Tode des Vaters „immer nach Vorbildern gesucht" habe, ein solches in einem Turnlehrer, der ihm imponierte (TR06: 39-41). Ein anderer berichtet von einem Internatserzieher, der für ihn „irgendwie wie ein Vater" gewesen sei (TR04: 247-287).

Andere berichten allerdings auch von weiblichen Pädagoginnen, die in der Jugend für sie wichtig waren und die Berufswahl beeinflussten.

Während also insgesamt bei den befragten Männern eher von einem Mangel an direktem Kontakt mit erwachsenen männlichen Bezugspersonen ausgegangen werden kann, spielen männliche Gleichaltrige in Kindheit und Jugend eine größere Rolle – zumindest bis zum Besuch der mädchendominierten BAKIP, was für einige Befragte zunächst schwierig war: „Alles nur Mädchen – was red' i mit denen?“ (GP02: 430-433). Als wichtige Bezugspersonen in der Folgezeit nannten die befragten Männer

- männliche Mitschüler
- männliche Lehrkräfte
- Männer außerhalb der Schule, z.B. im Sport
- ältere Brüder.

Neben persönliche Bezugspersonen treten Vorbildfiguren aus Medien und Öffentlichkeit. So werden „Siddharta“ und „Nelson Mandela“ genannt (BK02), aber auch Sportler (JCA01). Auch Arnold Schwarzenegger mit seinem Film „Kindergarten-Cop“ nennt ein Mann als Vorbild: „Wenn der das im Film macht – so kann's in der Praxis auch gehen“ (GP02: 1234-1236).

Reaktionen des Umfeldes auf männliche Kinderbetreuer

Wie reagiert das Umfeld auf Männer, die sich für das Arbeitsfeld Kinderbetreuung interessieren, eine entsprechende Ausbildung absolvieren oder praktisch dort tätig sind? Wie bereits dargestellt, wurden in der Fragebogenerhebung überwiegend positive Reaktionen des Umfelds auf die Ausbildungs- und Berufsentscheidung berichtet. Allerdings berichtete fast ein Viertel der Männer von eher negativen Reaktionen, jeder siebte befragte sogar „abfällige oder spöttische Bemerkungen“ von Burschen/Männern.

Die vertiefenden Interviews ergeben zunächst, dass viele Männer kaum abfällige Bemerkungen bezüglich ihrer „Männlichkeit“ als Kinderbetreuer wahrnehmen. Berichtet wird von Interesse, Bewunderung und sogar Neid. Auch die meisten befragten Frauen widersprechen der Aussage, dass Kinderbetreuer „keine richtigen Männer“ seien: „Ich weiß nicht wieso man auf das kommt *(Lachen)*, also das kann ich nicht bestätigen“, meint eine Pädagogin (BK10: 481-483), und eine andere: „Die sind genauso Männer wie jeder andere Mann auch, und ich finde es sogar schön, dass sie so einen Beruf (ausüben)“ (TR05: 499-500).

Etliche der befragten Männer haben jedoch durchaus die Erfahrungen gemacht, durch ihre Tätigkeit im Kindergarten als Mann abqualifiziert zu werden, besonders in der Zeit der Ausbildungswahl, in der sie belächelt und verspottet worden seien: „Gitarre klimpern und Kindergartentante spielen“ (GP02: 126-128). Im Berufsleben wird von Männern Karriere erwartet – und dies auch im Arbeitsfeld Kindergarten, wie eine Kollegin einmal nebenbei bemerkt habe: „Wenn ich ein Mann wäre, wäre ich längst auf einer Führungsposition“ (TR14: 267-282).

Während von Familie und Freunden ganz überwiegend positive Reaktionen kommen, gilt dies für das weitere Umfeld nicht immer. Ein Interviewpartner fasst prägnant zusammen: „Also je weiter weg die Leute von einer Person sind (…) um so mehr schütteln sie

den Kopf. Die im näheren Umfeld (…)haben es zumindest alle akzeptiert“ (BK03: 665-667). Mit zunehmender Lebens- und Berufserfahrung gehen die Männer mit negativen Reaktionen recht gelassen um. Diese werden als „lächerlich“ und „veraltet“ (BK07: 737-739) oder auch „bedeutungslos“ bezeichnet (BK02: 821). Ein Mann berichtet im Rückblick, ablehnende Bemerkungen und Sprüche seien zur Zeit seiner Ausbildungswahl „ein großes Thema“ gewesen, aber an ihm „irgendwo abgeprallt“ (TR15: 125-127). Auf der anderen Seite relativieren die Männer selbst das Bild eines „richtigen Mannes“: „Männer, die in den Beruf gehen, sind doch ihrer weiblichen Seite näher. Ein Macho wird sicher nie in den Beruf ‘reingehen“ (BK17: 367-368).

Manche der befragten Frauen äußern sich ähnlich. Eine Leiterin „würde fast sagen, dass die nicht wirklich männlich sind“; das Besondere an ihnen sei vielmehr „das Weibliche, was sie herauskehren“ (TR16: 28-29). Eine andere meint, dass sie sich immer gewundert habe, „was ein Mann für ein Typ sein muss, dass er diesen Beruf wählt“ (TR05: 238-239). Mehrere Befragte bestätigen darüber hinaus, dass die Ansicht, dass Männer im Kindergarten keine (richtigen) Männer seien, nach wie vor auch in der Öffentlichkeit verbreitet sei. Schon vom Aussehen her widersprechen manche männliche Betreuer dem Bild eines typischen Mannes, z.B. durch lange Haare.

Allerdings existieren diese Vorurteile nicht nur in der Öffentlichkeit. Wie bereits dargestellt, sprechen manchmal auch die männlichen Pädagogen selbst ihren Kollegen die Männlichkeit ab. „Unmännlich“ ist in diesem Zusammenhang allerdings nicht unbedingt mit „weiblich“ gleichzusetzen. Häufiger sind vielmehr Zuschreibungen als „schwul“ oder „pädophil“ (vgl. S. 286).

Der „Generalverdacht“

Immer wieder wird einer pädagogischen Tätigkeit bzw. dem Interesse an einer solchen Tätigkeit bei Burschen und Männern grundsätzlich mit Misstrauen begegnet. Dies beginnt beim ersten geäußerten Interesse am Beruf, setzt sich in der Ausbildung fort und wirkt sich an verschiedenen Stellen im Alltag der pädagogisch tätigen Männer immer wieder aus, vor allem beim körperlichen Umgang mit Kindern. Bemerkenswerterweise berichten die befragten Frauen insgesamt nur wenig von einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber männlichen Pädagogen und Betreuern, wogegen nahezu alle befragten Männer dieses Thema an der einen oder anderen Stelle ansprachen! Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass dies für einen erheblichen Teil der Männer ein Problem darstellt (vgl. Abbildung 82).

Das grundsätzliche Misstrauen gegenüber männlichen Pädagogen erscheint in drei Formen:

- Diffuse Vermutungen, dass mit dem betreffenden Burschen bzw. Mann „etwas nicht stimmt“;
- die Annahme, solche Burschen bzw. Männer seien homosexuell;
- der Verdacht, Burschen bzw. Männer, die sich für eine Arbeit mit Kindern interessieren, seien pädophil bzw. potentielle Kindesmissbraucher.

Insbesondere der letzte Punkt wird mit dem Begriff des „Generalverdachts“ bezeichnet, wobei die genannten Phänomene ineinander übergehen können. Der Missbrauchsverdacht kommt dabei oft eher indirekt zum Ausdruck. Obwohl „gewünscht (sei), dass mehr Männer

in den Beruf einsteigen“ (…) „bekommt man irgendwie dann das Gefühl, ein Mann in dem Beruf, also der ist irgendwie nicht ganz sauber“ (TR14: 254-255; 259-260).

"Männern/Burschen wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet" sowie **"Mann/Bursche wurde des sexuellen Missbrauchs verdächtigt, nur weil er ein Mann ist"** (bei Männern: "Ich hatte schon einmal das Gefühl, dass ich...")

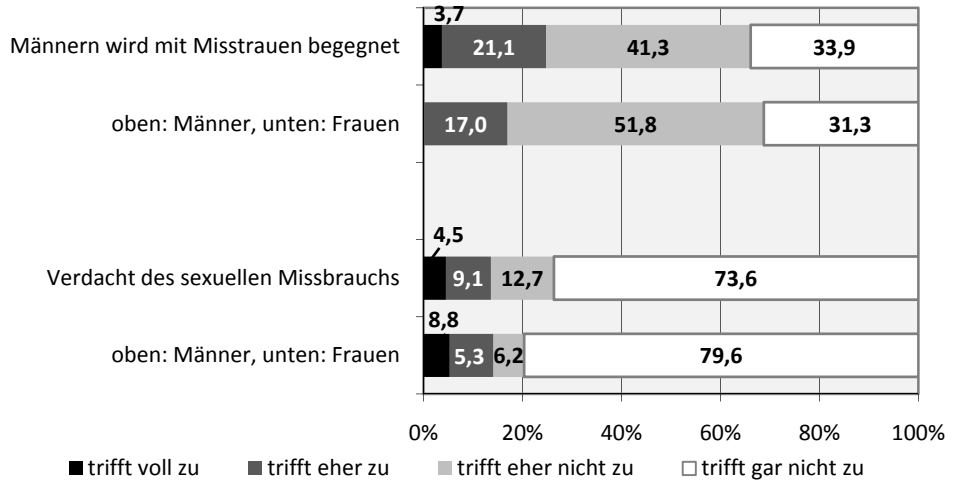


Abbildung 82: Der „Generalverdacht“ (Tätige)

Ein anderer Kollege formuliert es folgendermaßen: Männer, die mit Kindern arbeiten wollen, seien zwar „in der Gesellschaft gern gesehen“, aber es sei „einfach nicht normal (…), nicht geschlechtsmäßig“ (TR08: 578-582). Die erste Frage sei häufig, ob er schwul sei: „Diese... ‚du bist schwul-Gschichte‘, die ist ein Klassiker“ (TR08: 584; 594).

Angemerkt sei, dass es natürlich tatsächlich homosexuelle Männer gibt, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten. Die Annahme, dass dies besonders häufig sei, können die im Rahmen des Forschungsprojekts durchgeführten Interviews jedoch nicht bestätigen. Von den 49 interviewten Männern lebte einer offen homosexuell; ansonsten gab es keine Hinweise auf Homosexualität. Vielmehr lebte eine große Mehrheit der Befragten in heterosexuellen Beziehungen. Bemerkenswert ist allerdings, dass einige Befragte ausdrücklich betonten, *nicht* homosexuell zu sein.

Der „Generalverdacht“, dass Burschen oder Männer im Kontext einer pädagogischen Tätigkeit Kinder missbrauchen könnten, tritt in zwei Formen auf. Zum einen wird von realen Erfahrungen berichtet, also von Freunden und Bekannten, Kolleginnen, Eltern im Kindergarten und – nicht zu unterschätzen – in Öffentlichkeit und Medien. Zum anderen tritt dieser Verdacht internalisiert auf, d.h. Burschen und Männer befürchten einen solchen Verdacht und reagieren vorwegnehmend darauf, indem sie z.B. bestimmte Verhaltensweisen vermeiden.

Die Missbrauchsbefürchtung kommt insbesondere in Situationen zum Tragen, in denen es um direkten Körperkontakt geht. Der „Generalverdacht“ verunsichert Männer und schränkt manche – allerdings keineswegs alle – Männer im selbstverständlichen Körperkontakt zu Kindern deutlich ein. So berichtet ein Mann: „Wir haben immer wieder Missbrauchsfälle gehabt in unseren Kindergärten und Horten, und ich möchte mich da sehr distanzieren von allem Körperlichen…“ (AP01: 1008-1012).

Das wilde Toben und Raufen wird als „männliche“ Form des Körperkontakts weit gehend akzeptiert. „Sanfterer“ Körperkontakt, Kuscheln und auf dem Schoß sitzen werden dagegen von manchen Kollegen vermieden oder zumindest reflektiert und vorsichtig gehandhabt. Ein kleiner Teil der befragten Männer gibt auch an, Toilettengänge zu vermeiden, was für viele Kollegen kein Problem darstellt. Während ein Mann berichtet, dass er Kinder, die eingenässt haben, nicht aus- und umziehen, sondern dies einer Kollegin überlassen würde, ist es für andere Pädagogen selbstverständlich, dies zu übernehmen. In der Fragebogenerhebung gab fast ein Viertel der befragten Männer Unsicherheiten in diesem Bereich an (vgl. Abbildung 80 auf S. 279).

Gelegentlich berichteten Männer, dass der Missbrauchsverdacht dazu führt, dass spezielle Regelungen für den Umgang von Männern mit Kindern gelten. So dürften Männer nicht allein mit dem Kind aufs Klo gehen bzw. müssten immer die Tür offen stehen lassen; Zivildiener dürften keinen „Schlafdienst“ machen (BK07: 518-545).

Fast ein Drittel der befragten Frauen hält es nicht für selbstverständlich, dass Männer Kinder wickeln oder auf die Toilette begleiten. Befürchtungen hinsichtlich eines möglichen sexuellen Missbrauchs durch männliche Kollegen werden von Frauen dennoch nur wenig genannt; in den vertiefenden Interviews äußerte sich keine der Frauen in diese Richtung. Selbst eine Kollegin, in deren Kindergarten es bereits einen Verdacht auf Kindesmissbrauch gegeben hatte, hatte „keine Gedanken in dieser Richtung“, weil auch männliche Betreuer ja „nie allein mit den Kindern“ seien (BS11: 367-387).

Von den befragten Frauen werden lediglich Irritationen bei Elternangesprochen, wobei es sich meist um Einzelfälle handelt. So berichtet eine Leiterin, es habe nach der Einstellung eines männlichen Mitarbeiters zwei oder drei Elternteile gegeben, „die also Angst gehabt haben, und ‘wehe!’ und ‘der darf mein Kind nicht angreifen!’, und (…) immer wenn dann irgendwas in der Zeitung war mit sexuellem Missbrauch, dann kam ‘Hilfe, in meinem Kindergarten ist ein Mann!’“ Eine andere Kollegin berichtet, dass manche Eltern lieber Frauen als Betreuerinnen wollten, weil „es viel mehr männliche Sexualstraftäter „gebe als weibliche (BK18: 284-285).

Besondere Unsicherheit besteht, wenn es um Männer in der Krippe geht. Nicht zuletzt geht es dabei um das Wickeln. So berichtet ein Mann, dass eine BAKIP-Lehrerin bei einem Praxisbesuch gemeint habe, sie habe „Angst“ und „schlechtes Gewissen“, wenn ein Mann ein Kind wickelt. Obwohl sie dabei den Interviewpartner ausdrücklich ausnahm, war dieser dennoch „sehr schockiert“ (TR10: 548-559). Ein anderer Pädagoge mit langer Berufserfahrung berichtete, dass er vom Nachmittagsbereich in die Krippe wechseln wollte, um mehr Zeit für seine eigene Familie zu haben. Dies wurde erst nach mehrjährigem „langem Kampf“ möglich: Immer wieder wurden Frauen vorgezogen, nicht zuletzt mit dem Argument, dass Eltern irritiert sein könnten, wenn ein Mann Kinder wickelt. Für den Pädagogen war dies „an den Haaren herbeigezogen“, zumal er selbst kleine Kinder hatte, für die er Alltagsverantwortung übernahm (TR06: 321-363).

Zur Bedeutung von männlichen Pädagogen in der Kinderbetreuung

Den geschilderten Problemen und Vorbehalten zum Trotz ist die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass mehr männliche Pädagogen in Kindergärten beschäftigt sein sollten (90,1% der Männer und 78,8% der Frauen). Dies gilt insbesondere für Frauen, die bereits einmal männliche Kollegen hatten bzw. haben: vier Fünftel dieser Befragten wünschen sich mehr männliche Pädagogen, wogegen es bei jenen ohne Erfahrung mit Männern „nur" drei Viertel sind. In ihren Einstellungen zu (potentiellen) männlichen Kollegen unterscheiden sich diese Befragtengruppen bemerkenswerterweise kaum.

Weniger eindeutig sind die Ergebnisse, wenn es um inhaltliche Begründungen des Wunsches nach mehr Männern geht, wie Abbildung 83 zeigt.

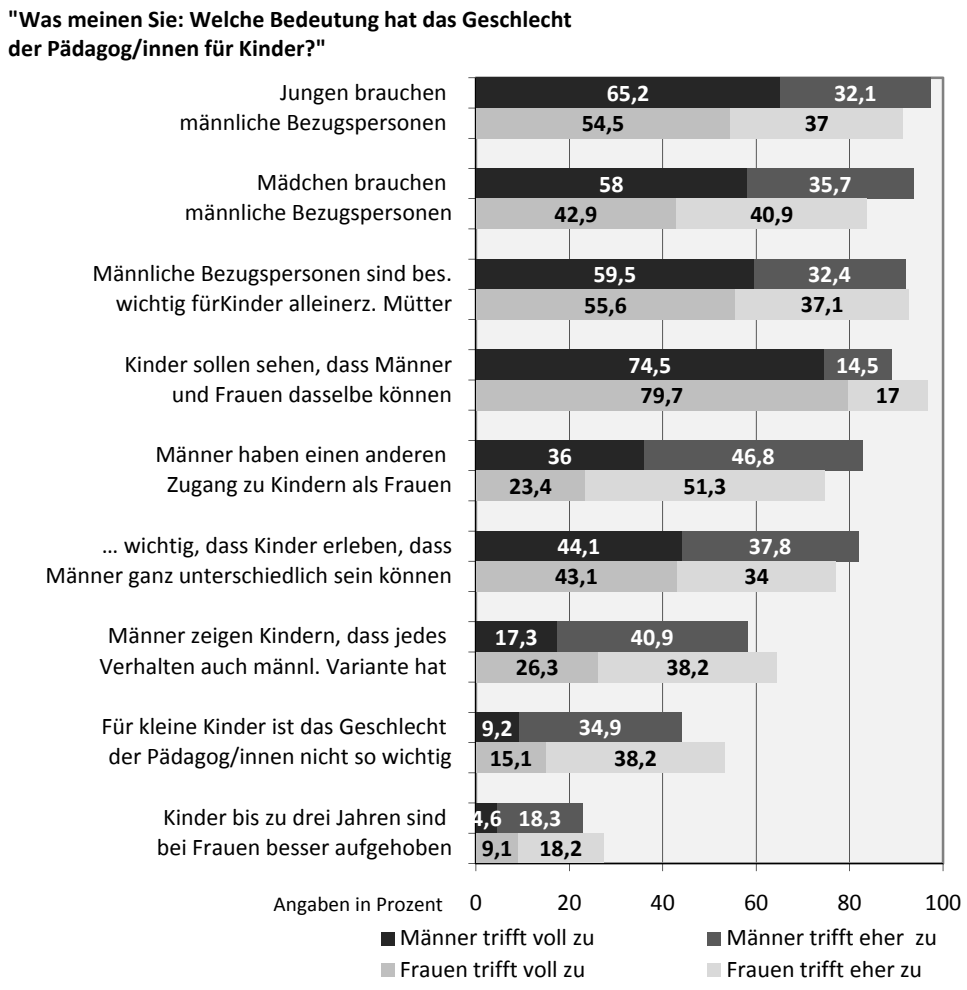


Abbildung 83: Bedeutung des Geschlechts von Fachkräften für Kinder

Obwohl fast die Hälfte der befragten Männer und Frauen zumindest tendenziell der allgemein gehaltenen Aussage „Für kleine Kinder ist das Geschlecht der PädagogInnen nicht so wichtig“ zustimmen, ist sich die große Mehrheit der Befragten darin einig, dass Männer für Kinder wichtig sind. Insbesondere wird von der großen Mehrheit der Befragten eine Bedeutung von Männern für Jungen sowie für Kinder von alleinerziehenden Müttern gesehen. Die männlichen Befragten meinen ganz überwiegend, dass Männer auch für Mädchen wichtig sind, was von Frauen nicht ganz im selben Ausmaß unterstützt wird. Wird neben der vollen auch die tendenzielle Zustimmung berücksichtigt, erhalten alle drei Begründungen die Zustimmung von mehr als neunzig Prozent der Befragten.

Diese Tendenzen bestätigen sich in den vertiefenden Interviews. Ein Teil der Befragten sieht keine besondere Bedeutung von Männern für Buben, aber viele gehen davon aus, dass Männer für Buben wichtig seien und als männliche Vorbilder wichtig seien. Ein Helfer meint: „Ja und für die Burschen sind sowieso die Männer einfach, ja die großen Vorbilder, und die kommen vor allem her zu uns. (…) Also das ist, ich hab einfach das Gefühl man hat einen anderen Stellenwert bei den Kindern“ (BK07: 496-501). Es wird darauf verwiesen, dass Männer mehr Bezug zu typischen Interessen von Buben hätten, wie Fußball oder handwerkliche Tätigkeiten. Diese kommen im Kindergartenalltag nach Ansicht einiger Männer zu kurz. Pointiert fasst ein Pädagoge zusammen: „Die ganze Erziehung ist verweiblicht, das traue ich mich wirklich zu sagen“ (BK14: 658).

Entsprechend berichtet eine Pädagogin, dass Buben sehr positiv auf ein Werkangebot des männlichen Kollegen reagierten: „Ich glaube, Buben haben das Gefühl gehabt, jetzt wird auch so richtig gearbeitet, weil sie es mit einem Mann gemacht haben“ (TZ01: 397-401). Genau so wichtig sei aber, dass Männer geschlechtsuntypische Tätigkeiten übernehmen, wie wickeln, trösten oder auch Hausarbeit. Männer können Vorbilder sein, wenn Kinder z.B. sehen, dass es „normal ist, dass ein Mann den Tisch abräumt, Essen kocht“ (BK14. 380-297) oder, wie ein anderer Mann berichtet, „(…) dass ich mal einen Besen nehme und zusammenkehre, dass ich mal den Tisch abwische mit einem Fetzen“ (TZ03: 694-695). Als Effekt wird berichtet, dass auch Buben aus jugoslawischen Familien zu Hause dann Hand anlegen (BK15: 678-681).

Von großer Bedeutung seien Männer schließlich als „Vaterersatz“ für Söhne, aber auch für Töchter von alleinerziehenden Müttern. „Ich merk’s an den Kindern“, meint ein Pädagoge, „wenn der Papa fehlt in der Familie oder wenn er zu wenig greifbar fürs Kind ist. Die genießen das dann sehr, wenn dann ein Mann da arbeitet“ (TZ05: 793-796).

Noch stärker als die befragten Männer unterstreichen viele Frauen die Bedeutung von Männern insbesondere für Buben. So meint eine Helferin: „(…) weil viele Mütter mit ihren Kindern alleine sind; und in der Volksschule und überall sind einfach nur Frauen und Lehrerinnen, und es gehört einfach irgendwie ein Mann in die Kinderbetreuung“ (TR09: 351-354). Auch eine Leiterin meint, dass männliche Pädagogen angesichts höherer Scheidungsquoten „ein bissl ein Ersatz“ für fehlende Väter sein könnten, berichtet allerdings, dass auch Kinder, die beide Elternteile haben, auf Männer „fliegen“ (TR16: 23-25). Sie meint darüber hinaus, dass männliche Pädagogen besonders wichtig für die Arbeit mit türkischen Kindern (Buben) seien.

Weniger eindeutig sind die Aussagen der Befragten, wenn es um spezifische inhaltliche Begründungen einer Beschäftigung von Männern geht. In der Fragebogenerhebung wie auch in den Interviews erhält das Gleichstellungsargument – „Kinder sollen sehen, dass

Männer und Frauen dasselbe können“ – am meisten Zustimmung, insbesondere Frauen stimmen hier fast alle zu. Männer, so ein Pädagoge, seien wichtig, um den Kindern zu vermitteln, dass Erziehung nicht nur Frauensache sei und um Kindern zu zeigen, dass ein Mann das genauso gut könne (BK15: 784-787). Auch Pädagoginnen vertreten die Ansicht, dass zur Erziehung von Kindern nach breiter Auffassung „beide Seiten“ gehörten: „…weil einfach es so ist, dass der Kindergarten eine familienergänzende Institution ist, und (…) dann kann es nicht sein, dass da nur Frauen arbeiten. Weil eine Familie (…) besteht eben aus Mutter und Vater“ (TR13: 561f.).

Das Argument der Vielfalt – „Es ist wichtig, dass Kinder erleben, dass Männer ganz unterschiedlich sein können“ – wird von knapp der Hälfte der Befragten beiderlei Geschlechts „voll“, von einem weiteren guten Drittel zumindest „eher“ akzeptiert. Das Differenzargument – „Männer haben einen anderen Zugang zu Kindern als Frauen“ – wird dagegen nur von einem guten Drittel der Männer und einem knappen Viertel der Frauen „voll“ unterstützt; wenn auch ein großer Teil zumindest „eher“ zustimmt.

Als Beispiel sei die Aussage eines Pädagogen genannt: „Männer und Frauen haben vollkommen unterschiedliche Ansätze bei Kindern, vollkommen unterschiedliche Zugänge, gehen auf andere Bedürfnisse ein, und die Kinder brauchen einfach beides. Und eine Frau kann eben jetzt nicht alle Bedürfnisse erfüllen und ein Mann genauso nicht“ (BK07: 853-856). Andere Kollegen sprechen von „männlicher Komponente“ (TZ02: 564). Diese Haltung ist bei Männern etwas mehr als bei Frauen anzutreffen. Gleichheits- und Differenzargument werden manchmal von derselben Person geäußert, wenn z.B. ein Pädagoge meint, Kinder sollten „die männliche Seite kennen lernen“, um wenig später zu begründen: „damit Kinder sehen, dass auch Männer/Väter sich um Kinder kümmern können, dass sie zärtlich zu Kindern sein können, Gefühle zeigen können“ (BK17: 508-516ff.).

Obwohl auch Frauen sich ganz überwiegend positiv zu männlichen Pädagogen äußern, werden deren Reaktionen von Männern nicht selten als ambivalent erlebt: „Die finden das alle sehr nett, dass wir Männer das machen, aber so richtig (...) ich glaub, sie haben (…) das Gefühl offensichtlich, dass es von der Natur aus so gegeben ist, dass Frauen das einfach besser können“ (TR10: 267-270; vgl. BK12: 1071-1076). Umgekehrt bestätigt eine Frau, dass sie von ihren männlichen Kollegen „enttäuscht“ war, weil diese nicht einfach typisch männliche Aktivitäten übernahmen. Stattdessen waren es „ja, so soziale Typen, die halt einfach total lieb sind und lieb und lieb und lieb… aber sonst nicht so viel“ (TR09: 378).

Bemerkenswert sind schließlich die Antworten in der Fragebogenerhebung auf die Frage, ob Kinder bis zu drei Jahren bei Frauen besser aufgehoben seien. Eine deutliche Mehrheit stimmt dieser Aussage „gar nicht“ oder „eher nicht“ zu, wobei dieser Anteil bei den befragten Frauen etwas höher liegt.

In den vertiefenden Interviews mit Frauen zeigt sich auch an dieser Stelle deutliche Ambivalenz. Männliche Kollegen, die herkömmliche Vorstellungen von Männlichkeit nicht erfüllen, werden von vielen Frauen nicht als „richtige Männer“ wahrgenommen: „So ein richtiger Mann (…) ich weiß nicht… ich hab noch keinen erlebt“ (TR09: 388-390), meint eine Helferin lachend, und fügt hinzu, dass es doch ein bestimmter Typus von Mann sei, der diesen Beruf ausüben würde (TR09: 528-529).

Gründe für den geringen Männeranteil

Männer wie Frauen sehen als Gründe für den geringen Männeranteil im Personal von Kinderbetreuungseinrichtungen hauptsächlich das schlechte Image des Berufs und das geringe Gehalt an. Genannt werden aber auch mangelndes Selbstbewusstsein der Männer, das frühe Ausbildungsalter und mangelnde Akzeptanz des „Anderen" bei manchen Frauen.

Der finanzielle Aspekt wird von Männern wie von Frauen als Begründung für das geringe Interesse von Männern an einer Tätigkeit in der Kinderbetreuung angeführt. Der Lohn sei ein Problem (TR04: 430-431) oder gar „auf jeden Fall der Hauptgrund" (BS11: 390-416), meint eine Helferin ohne männlichen Kollegen. Dabei wird immer wieder ins Feld geführt, dass sich vom Gehalt eines Kindergärtners keine Familie ernähren lasse – ein Argument, das nur bei Männern angeführt wird und seinen Hintergrund im traditionellen Bild des Mannes als Familienernährers hat. Allerdings wird dieser Argumentation auch widersprochen, da es durchaus Männer gäbe, die weniger verdienen als ein Kindergärtner mit einigen Dienstjahren (TR14: 458-473).

In schlecht bezahlten Männerberufen sei es jedoch möglich, so ein Gegenargument, das Einkommen durch Schwarzarbeit zu steigern, im Kindergarten nicht (BS11: 474-481). Zudem spiele die Frage des Gehalts eine wichtige Rolle in Interaktionen unter Männern, wie ein Pädagoge meint: „Es geht darum, was für einen tollen Job hast du und wie viel Geld du damit verdienst. Und da ist man im sozialen Bereich einfach weit unten" (TR08: 813-814).

Als weiterer wichtiger Grund für den geringen Männeranteil wird der bereits in Kapitel 5.4.5. diskutierte geringe Status des Berufsfeldes angesehen, der Männer davon abhält, sich in diesen Bereich zu begeben.

Schließlich wirken sich natürlich die weiter oben beschriebenen negativen Reaktionen des Umfelds auf männliche Kinderbetreuer aus. Insbesondere der „Generalverdacht" hält Burschen und Männer davon ab, sich in den Bereich der Arbeit mit Kindern zu wagen. Zudem ist die Ansicht, dass Kinderbetreuer keine „richtigen" Männer seien, trotz des Wunsches nach mehr Männern im Kindergarten nach wie vor verbreitet. So meint eine Leiterin, dass sich viele Menschen mehr Männer im Kindergarten wünschen würden, aber „es ist halt noch immer diese übliche Ansicht, wenn ich mich jetzt im Kindergarten meld' und dort arbeite, bin ich kein Mann" (TR16: 192-193).

Wünsche und Anforderungen an männliche Fachkräfte

Wie müssen Männer sein, damit sie als Pädagogen im Kindergarten akzeptiert werden? Insgesamt lässt sich feststellen, dass von Frauen große Hoffnungen in männliche Kollegen gesetzt werden. Kinder würden Männer brauchen, das Bild des Kindergartens nach außen würde sich verbessern, er würde mehr Wertschätzung erfahren und nach innen würde sich das Betriebsklima verbessern. Andererseits werden hohe Anforderungen an männliche Fachkräfte gestellt. Zunächst wird formuliert: „Es sollte schon mehr Männer geben, aber (…) die Qualifikation sollte im Vordergrund stehen, nicht alleine, dass er ein Mann ist, macht ihn jetzt schon zum guten Kindergärtner" (TR06: 602-613).

Auffallend ist, dass kaum ein Mann typisch „männliche" Qualifikationen und Eigenschaften als Anforderung an männliche Fachkräfte nennt, wogegen dies bei den Frauen

häufiger vorkommt. Allgemein werden von Männern wie von Frauen Anforderungen beschrieben, wie sie für weibliche Fachkräfte auch gelten. Zusätzlich wird als Anforderung genannt, dass Männer gern mit Frauen arbeiten sollten sowie typisch männliche Aktivitäten einbringen sollten.

Männer nennen eine ganze Reihe unterschiedlicher Qualifikationen, die Männer mitbringen sollten wie „Einfühlungsvermögen", „Teamfähigkeit", „Kommunikationsfähigkeit", „Selbstreflexion" oder „Humor". Männer seien nur dann geeignet, wenn sie emotionale Qualitäten erfüllen, die für Frauen gleichermaßen gelten (TR15: 558-562). Sie bräuchten Selbstbewusstsein, da an Pädagogen im Kindergarten hohe Ansprüche gestellt werden (TZ05: 876). Für diesen Beruf, so ein weiterer Mann, braucht man nicht nur eine gute Ausbildung, sondern auch Talent – und zwar Männer wie Frauen (BK09: 356-363).

Die Haltung vieler Frauen lässt sich insgesamt so zusammenfassen, dass Männer jedenfalls alle Qualifikationen mitbringen müssten, die auch Frauen mitbringen, zudem aber auch typisch männliche Tätigkeiten und Aufgaben übernehmen sollten.

Eine Frau gibt zu: „Man wünscht sich halt dann immer, dass die Männer halt dann diesen Part aufgreifen, den wir Frauen halt nicht so drauf haben, was weiß ich, wie: Fußballspielen (…) oder Herumrennen oder (…) obwohl das mach ich auch (…) aber ich denk mir (…) dass die eher so den wilderen Part ausführen sollen oder so. Aber schon wickeln, ja wickeln, alles natürlich, alles (Lachen)" (TR09: 534-542). Und eine andere Pädagogin meint: „Ich denke jetzt für die Arbeit als Kindergärtner müsste er nicht mehr Qualitäten haben wie eine Frau. Er hat von Haus aus andere Qualitäten (Lachen) Und da ist auch wieder jeder individuell, jeder Mann. Jeder hat andere Stärken, jeder hat andere Schwächen (…) aber eine spezielle Qualifikation denke ich, bräuchte er nicht. Er müsste nur den männlichen Aspekt herein bringen (Lachen)." (BS16: 416-419).

Wie das Lachen anzeigt, ist den Befragten durchaus bewusst, dass ihre Formulierungen nicht unproblematisch sind, eine Überforderung darstellen oder Klischees von Männlichkeit festschreiben. Im Gegensatz dazu stellt eine andere Kollegin keine speziellen Anforderungen an die „Männlichkeit" von Pädagogen. Diese müssten vielmehr „ein Gespür für die Kinder haben einfach. Ob sie jetzt gut basteln oder eine tolle Turnstunde machen, nein einfach auf die Kinder eingehen und das gerne machen mit den Kindern. So die Liebe zu den Kindern, einfach den Spaß an dem Beruf haben. Aber ich glaube da ist kein Unterschied ob jetzt Mann oder Frau" (BS11: 334-342).

5.4.8 Perspektiven

Welche Zukunftsperspektiven haben die Befragten für sich persönlich, wie schätzen sie die Perspektiven des Berufsfeldes insgesamt ein, und welche Möglichkeiten sehen sie für eine Steigerung der Attraktivität des Berufsfeldes insbesondere für Männer?

Persönliche Berufsperspektiven der Befragten

Um die Zukunftsperspektiven der Befragten zu erheben, wurde danach gefragt, wo sie beruflich „in fünf Jahren stehen (möchten)". Interessanterweise sind die Antworten von Männern und Frauen tendenziell ähnlich (vgl. Abbildung 84; weibliche Leitungen sind

überproportional vertreten). Gut die Hälfte der befragten Frauen und Männer wollen mehrheitlich „grundsätzlich so weiterarbeiten wie bisher“.

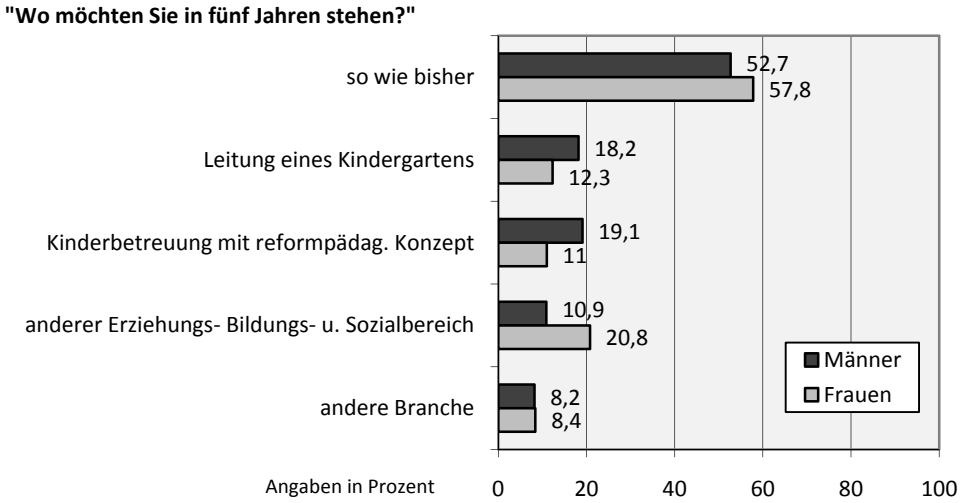


Abbildung 84: Persönliche Berufsperspektiven

Ein erheblicher Teil möchte sich jedoch beruflich verändern. Jeweils ein Fünftel der befragten Männer kann sich vorstellen, die Leitung eines Kindergartens zu übernehmen oder in eine reformpädagogisch ausgerichtete Einrichtung zu wechseln; bei Frauen liegt dieser Anteil niedriger. Auf der anderen Seite kann sich jede fünfte Frau, aber nur jeder zehnte Mann vorstellen, in einen anderen Erziehungs-, Bildungs- oder Sozialbereich zu wechseln.

Leitungskräfte unterscheiden sich insgesamt nur wenig von Befragten ohne Leitungsfunktion. Der Anteil derjenigen, die „so weiterarbeiten wollen wie bisher“, liegt bei Männern wie Frauen mit etwa zwei Drittel höher als bei den anderen Befragten. Auffällig ist aber, dass männliche Leitungskräfte deutlich häufiger in einen anderen Erziehungs- oder Sozialbereich wechseln möchten (33,3%) als andere männliche Fachkräfte (9,2%) oder weibliche Leitungskräfte (13,5%). Interessant ist auf der anderen Seite, dass nur jeder fünfte Mann (19,4%) bzw. Frau (22,4%), der bzw. die momentan *keine* Leitungsposition innehat, eine solche anstrebt.

Bemerkenswert sind damit zwei geschlechtsbezogene Tendenzen. Zum einen interessiert sich ein erheblicher Teil der männlichen Leiter (nicht aber der anderen männlichen Tätigen sowie die Frauen) für eine Tätigkeit in einem anderen Erziehungs- und Sozialbereich. Es könnte vermutet werden, dass karriereorientierte Männer nach Erreichen einer Leitungsposition keine weiteren Perspektiven im Bereich Kinderbetreuung mehr sehen und daher nach anderen Bereichen Ausschau halten. Zum anderen interessieren sich deutlich mehr männliche Tätige, die *keine* Leiter sind, für Kinderbetreuungseinrichtungen mit alternativem pädagogischem Konzept.

Welche Bedingungen können den Verbleib der Fachkräfte im Arbeitsfeld sichern?

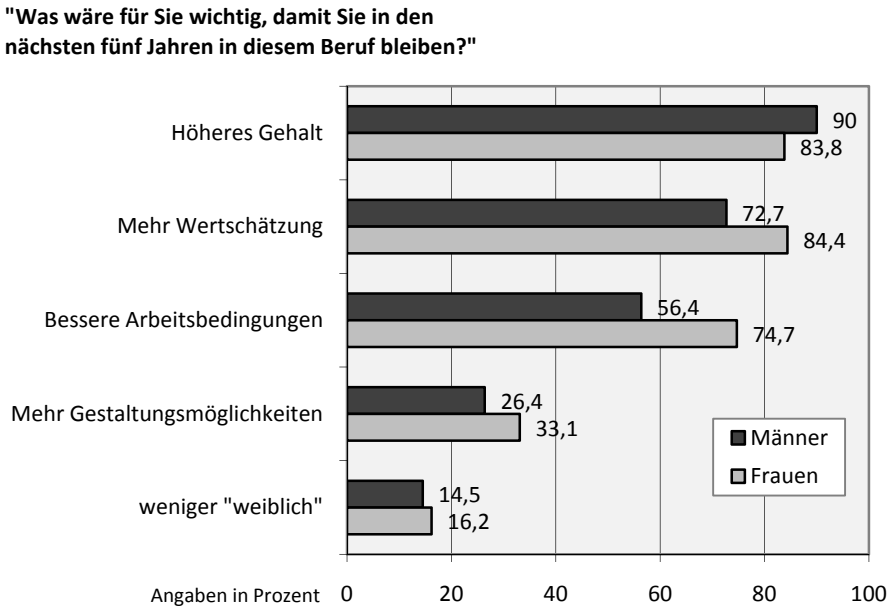


Abbildung 85: Faktoren für Verbleib im Beruf

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass für die große Mehrheit der Befragten insbesondere ein höheres Gehalt sowie mehr Wertschätzung in Umfeld und Öffentlichkeit dazu beitragen könnten, sie im Arbeitsfeld zu halten. Für etwa zwei Drittel der Befragten sind auch bessere Arbeitsbedingungen wichtig. Bei Männern steht dabei im Gegensatz zu den Frauen das Gehalt deutlich an erster Stelle. Mehr Gestaltungsmöglichkeiten oder eine weniger „weiblich" geprägte Atmosphäre in der Einrichtung sind dagegen nur für eine Minderheit der Befragten beider Geschlechter relevant.

Fast die Hälfte der Männer (48,6%) aber auch der Frauen (44,1%) gab in der Fragebogenerhebung an, schon manchmal überlegt zu haben, das Arbeitsfeld Kinderbetreuung zu verlassen. Als überwiegende Gründe werden „zu geringe Verdienstmöglichkeiten" und „mangelnde Karriereperspektiven" genannt sowie der Wunsch „einfach etwas Neues" zu machen. Dabei gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Abbildung 86). Lediglich das Gefühl der Überforderung bzw. Burnout wird von Frauen signifikant häufiger genannt. Ein signifikanter Zusammenhang zum Alter oder zur Berufserfahrung der Befragten besteht dabei interessanterweise nicht.

Etwa ein Drittel der Männer wie der Frauen sehen die „weibliche Kultur" im Kindergarten und die „Dominanz von Frauen im Berufsfeld" als Grund an, eventuell das Arbeitsfeld verlassen zu wollen. Bemerkenswert ist, dass diese Aspekte bei Frauen häufiger „volle" Zustimmung erhalten.

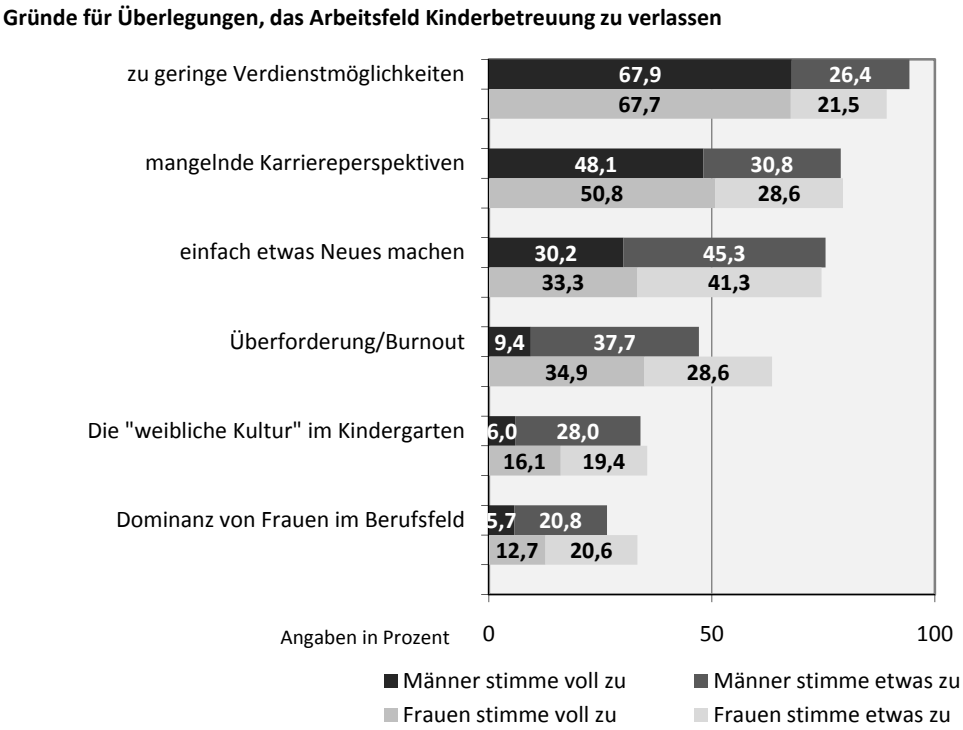


Abbildung 86: Mögliche Gründe für ein Verlassen des Arbeitsfeldes

Nur Befragte, die bereits entsprechende Überlegungen angaben, Männer N=54, Frauen N=67.

Eine Detailauswertung jener Männer, die schon einmal überlegt hatten, das Arbeitsfeld „Kinderbetreuung“ zu verlassen, zeigt hinsichtlich ihrer Perspektiven („Wo möchten sie in fünf Jahren stehen?“) nur geringe Unterschiede zu den Befragten, die keine solchen Überlegungen angaben. Fast die Hälfte dieser Befragten (47,2%) möchte grundsätzlich so weiterarbeiten möchte wie bisher. Auch die anderen suchen mehrheitlich eine Perspektive in der Kinderbetreuung. Über ein Viertel der befragten Männer (28,3%) möchte in einen Kindergarten mit alternativem pädagogischem Konzept arbeiten. In einem anderen Erziehungs- oder Sozialberuf arbeiten oder tatsächlich die Branche wechseln möchte dagegen nur eine Minderheit (15,1% und 13,2%) der Befragten, die bereits einmal entsprechende Überlegungen hatten.

Die Übernahme einer Leitungstätigkeit im Kindergarten ist für ein gutes Viertel der pädagogisch ausgebildeten Männer eine Perspektive (nicht jedoch für die befragten Helfer). Dies zeigt sich exemplarisch bei einem Pädagogen, der gerne etwas mehr Verantwortung hätte, ohne jedoch den Kontakt zu den Kindern zu verlieren (BK03: 831-834). Er könne sich nicht vorstellen, seine derzeitige Tätigkeit bis zur Pension auszuüben, und würde gerne die Leitung eines großen Kindergartens übernehmen (BK03: 803). Rückblickend würde er

sich wieder für seinen Beruf entscheiden „weil mir der Job einfach viel mehr Spaß macht wie ein anderer“ (BK03: 950).

Die überwiegende Mehrheit der in der Fragebogenerhebung erfassten Männer, die im Gruppendienst tätig sind, strebt dagegen keine Leitungstätigkeit an. Warum – so könnte man fragen – ist die Leitungsfunktion für so wenige Männer eine Karriereperspektive? Zu denken ist dabei auch an den bereits erwähnten Anteil männlicher Leitungskräfte, die eine Perspektive in anderen Berufsfeldern suchen.

Auch die vertiefenden Interviews bestätigen, dass fast alle befragten Männer und Frauen – wenn schon nicht im Kindergarten – so doch jedenfalls im pädagogischen Bereich bleiben wollen (z.B. Lehrerstudium, Studium der Sozialen Arbeit, Psychologiestudium, Aufbau einer naturnahen Kindergruppe, Anbieten von Fortbildungen). Auffällig ist, dass Frauen deutlich öfters eine „Arbeit mit Kindern“ erwähnen, wogegen bei Männern oft unklar bleibt, inwieweit sie sich mehr auf Verwaltung/Administration oder Fortbildung im pädagogischen Bereich orientieren wollen.

Bemerkenswert ist die Berufslaufbahn eines Pädagogen, die von einer Kollegin folgendermaßen beschrieben wird: „(…) ein Kollege von mir, der mit mir die Ausbildung gemacht hat, der ist sehr lange im Beruf geblieben, der ist dann auch in den Übungskindergarten gekommen, hat dann auch die Ausbildung zum, diese Didaktiklehrer Ausbildung gemacht, dass er dann später vom Kindergarten dann direkt in die Schule übernommen wird und dort auch unterrichtet, das war so glaube ich sein Ziel, das war aber ein relativ langer Weg, weil so schnell ist das dann auch nicht gegangen, und so schnell ist er dann auch nicht aus dem Kindergarten rausgekommen, und dann hat er irgendwann das Handtuch geschmissen und (…) (ist jetzt) also selbstständig und ist jetzt ganz weg aus der (…), also schon noch mit Kindern, aber eher Unternehmer. Dem war das nicht genug“ (BK11: 388-397).

Mehrfach angesprochen werden Probleme mit dem Älterwerden im Kindergarten. Mehrere Befragte können sich nicht vorstellen, ihre Tätigkeit bis zur Pension auszuüben, wobei nicht zuletzt die körperlichen Anforderungen des Berufs eine Rolle spielen. Auch von Frauen wird das Älterwerden angesprochen. Eine Helferin etwa meint: „Irgendwann ist man echt zu alt“ (BS11: 419-457). Insbesondere sei es für sie als Helferin anfangs schwierig gewesen, als 50jährige mit einer 22jährigen Gruppenleiterin zusammen zu arbeiten; auch die Mütter seien so jung.

Generell – so können die Ergebnisse zusammengefasst werden – ist die überwiegende Mehrheit der Männer mit ihrer pädagogischen Ausbildung, mit der aktuellen beruflichen Situation und ihrem Lebensstandard zufrieden. Nur ihre Einkommenssituation beurteilen sie etwas weniger positiv. Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass viele der befragten Männer eine eher nicht-materielle Lebensorientierung haben. Trotzdem hat für jene Hälfte der Männer, die schon manchmal überlegt haben, das Arbeitsfeld Kinderbetreuung zu verlassen, der geringe Verdienst die höchste Bedeutung. Doch auch mangelnde Karriereperspektiven und der Wunsch einfach etwas anderes zu machen werden häufig genannt. Da fällt eine mögliche „weibliche Kultur“ oder Dominanz von Frauen im Berufsfeld weniger ins Gewicht, auch wenn dies von einer nennenswerten Minderheit jener Männer und Frauen, die schon einmal überlegt haben das Arbeitsfeld zu verlassen, als Grund genannt wird.

Berufsaussichten in der Kinderbetreuung

Zum Zeitpunkt der Befragungen waren die Chancen, einen Arbeitsplatz im Bereich der Kinderbetreuung zu finden, in Österreich insgesamt gut, wobei es erhebliche regionale Unterschiede gibt. Unabhängig davon zeigen die Antworten der Befragten erhebliche geschlechtsbezogene Differenzen. Die Jobchancen für Männer werden von der großen Mehrheit der Befragten als „sehr gut" oder „gut" eingeschätzt und damit als etwas besser als die von Frauen. In den verschiedenen Bundesländern werden die Berufsaussichten allerdings höchst signifikant unterschiedlich beurteilt ($\sigma < 0.001$***), und zwar in Wien, Salzburg und Vorarlberg deutlich besser (nur ca. 5% schätzen sie als „schlecht" ein) als in der Steiermark, Kärnten oder Tirol, wo zwischen 21% und 28% der Befragten die Jobaussichten für Männer als „schlecht" einschätzen.

Männer schätzen die Berufsaussichten von Männern als deutlich besser ein als die von Frauen, vermuten also einen deutlichen Vorteil für das eigene Geschlecht. Bei den Frauen sind die Unterschiede geringer, obwohl auch sie von besseren Chancen für Männer ausgehen (vgl. Abbildung 87).

Bemerkenswert ist, dass Frauen ohne männliche Kollegen die Berufsaussichten für Männer deutlich schlechter einschätzen als Frauen mit männlichen Kollegen ($\sigma < 0.001$***). Drei Viertel der Frauen, die aktuell mit männlichen Kollegen zusammen arbeiten, halten die Jobchancen für Männer für „sehr gut" und damit fast doppelt so viele wie in der Gruppe der Frauen, die noch nie männliche Kollegen hatten (76,2% vs. 40,5%). Dies ist zum Teil ein Stichprobeneffekt, da die Frauen ohne männliche Kollegen die Berufsaussichten insgesamt als schlechter einschätzen; allerdings erklärt das nicht das gesamte Ausmaß der Differenz. Zudem unterscheiden sich Frauen mit und ohne männliche Kollegen nicht bei der Frage danach, ob es mehr Männer im Kindergarten geben solle. Es bleibt offen, inwiefern sich an dieser Stelle eigene Erfahrungen mit männlichen Kollegen auf Einstellungen und Einschätzungen auswirken.

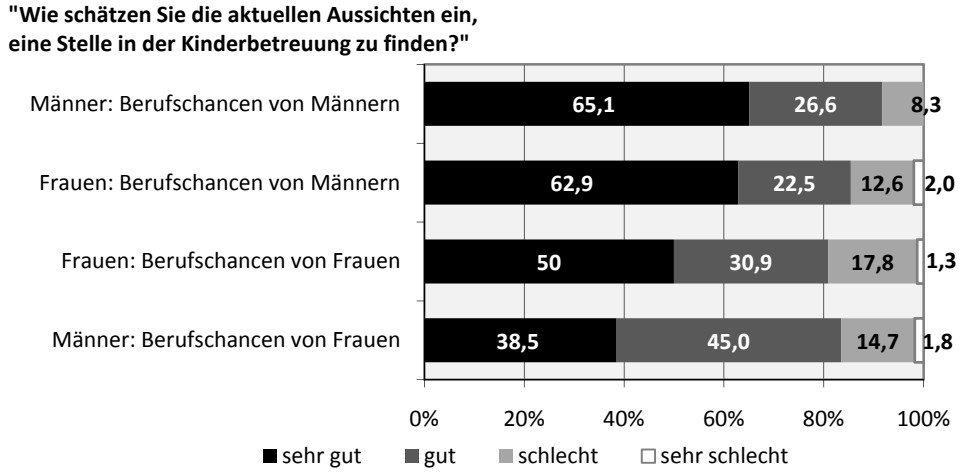


Abbildung 87: Einschätzung der Berufsaussichten von KindergartenpädagogInnen

Möglichkeiten, Beruf und Arbeitsfeld attraktiver zu gestalten

Was müsste sich verändern, damit das Arbeitsfeld Kinderbetreuung insgesamt attraktiver werden kann? Bessere Rahmenbedingungen, mehr Wertschätzung und auch ein höheres Gehalt sowie Freiräume und Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder sind für die Befragten die entscheidenden Ansatzpunkte.

Wie bereits dargestellt, kritisieren viele der befragten Männer und Frauen die geringe gesellschaftliche Wertschätzung ihres Berufs (vgl. S. 271). Manche Männer heben in diesem Zusammenhang die Eigenverantwortlichkeit des Personals hervor. Ein Kindergartenpädagoge meint zum Klischeebild vom Kindergarten, in dem man den ganzen Tag nur mit Kindern spielen würde: „Ich glaub, dass… (das) zum großen Teil eine Schuld von uns selber ist oder vom Kindergartenkonzept … Ich find, um diesen Job aufzuwerten, müsste man transparent machen, was da passiert eigentlich …(TR08: 802-808)". Das Personal müsse von der gesellschaftlichen Bedeutung der eigenen Arbeit überzeugt sein: „Ich bin fest davon überzeugt, dass das, was ich da mach, gut ist und wichtig ist. Und auch gesellschaftlich relevant ist, ja" (TR08: 865-870).

In der Fragebogenerhebung fanden auf die Frage nach Möglichkeiten, den Beruf und das Arbeitsfeld attraktiver zu gestalten, die folgenden drei Vorschläge am meisten Zustimmung:

- „wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde"
- „wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien/in der Natur verbringen würde"
- „wenn es mehr Bewegungsmöglichkeiten geben würde".

Darüber hinaus wurden ergänzend zu den vorgegebenen Items sowohl in der Fragebogenerhebung als auch in den vertiefenden Interviews insbesondere „mehr Anerkennung", ein „besserer Personalschlüssel", „kleinere Gruppen" und „mehr finanzielle Mittel auch für Spielmaterialien" angesprochen. In den Interviews wurden diese Aspekte, die die allgemeinen Rahmenbedingungen der Arbeit betreffen, oft an erster Stelle genannt[16]. Mit mehr finanziellen Ressourcen, so ein Betreuer, ließen sich auch (fast) alle anderen Wünsche wie Rahmenbedingen, Fortbildungsmöglichkeiten usw. erfüllen (TR01: 655-659).

Die Interviewaussagen zum Vergleich mit dem Lehrberuf sind etwas widersprüchlich. Zwar wird das höhere Gehalt von Lehrkräften als Ausdruck höherer gesellschaftlicher Wertschätzung gesehen (siehe unten). Darüber hinaus würde der Lehrer eher als Respektsperson eher angesehen („Du bist nur Kindergärtner", TR15: 463-465). Andererseits seien Lehrkräfte im Vergleich zu KindergartenpädagogInnen bei Eltern oft schlecht angesehen.

Geschlechtsbezogene Aspekte wie „mehr männliche Kollegen" oder mehr als „männlich" konnotierte Angebote wie „Experimente, Werkbänke, technische Dinge „wurden weniger häufig als Möglichkeiten genannt, obwohl eine deutliche Mehrheit der Befragten dies durchaus befürwortet – bemerkenswerterweise Frauen noch deutlicher als Männer (vgl. Abbildung 25)!

16 Es kann vermutet werden, dass diese Aspekte auch in der Fragebogenerhebung eine außerordentlich hohe Zustimmung erhalten hätten, wenn sie als Item zur Verfügung gestanden hätten. In seiner Konzentration auf geschlechtsbezogene Aspekte hatte das Forschungsteam versäumt, entsprechende Items zu formulieren.

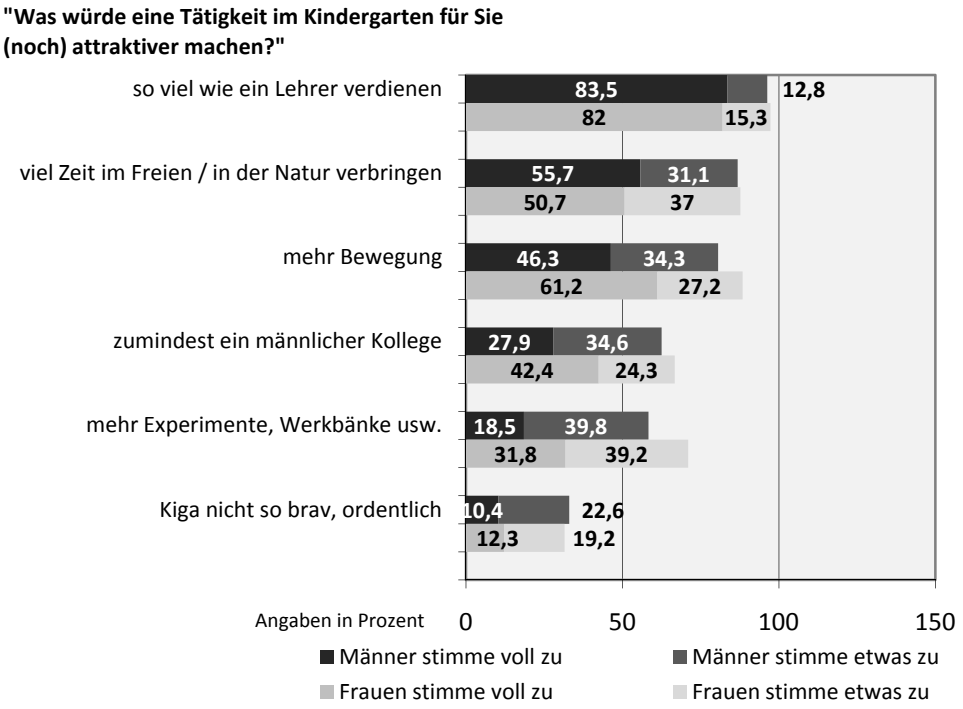


Abbildung 88: Möglichkeiten, die Tätigkeit im Kindergarten attraktiver zu gestalten

Frauen mit männlichen Kollegen unterscheiden sich nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung hoch signifikant von Frauen, die keinen männlichen Kollegen haben ($\sigma < 0.01$**): Während 50,5% der Frauen mit männlichen Kollegen der Aussage „voll" zustimmen, dass eine Tätigkeit im Kindergarten für sie (noch) attraktiver werden würde „wenn es zumindest einen männlichen Kollegen geben würde", sind es bei den Frauen ohne männlichen Kollegen nur 21,1%. 39,5% der Frauen ohne männlichen Kollegen stimmen dem „eher nicht" oder „gar nicht" zu.

In den vertiefenden Interviews wird schließlich mehrfach auf die Ausbildung Bezug genommen. Eine fundierte Allgemeinbildung sei notwendig in dem Beruf, denn die Kinder würden nach allem und jedem fragen, meint ein Befragter (BK14: 439-442). Möglicherweise gibt es einen Zusammenhang zwischen der geringen gesellschaftlichen Wertschätzung des Arbeitsfeldes und dem geringen Ausbildungsniveau von (meist weiblichen) HelferInnen: „Wenn der Kindergarten für viele als Wiedereinstiegmöglichkeit gesehen wird, wo man halt dann nach ein paar Stunden Ausbildung (arbeiten) gehen kann, ich weiß nicht, ob das dem Berufsbild wirklich so gut tut" (BK03: 658-659). Damit wird die Bedeutung einer höherwertigen Ausbildung für eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung des Berufs angesprochen.

Ein Gesprächspartner aus einem alternativen Kindergartenschlägt vor, Ansätze der Reformpädagogik in die Ausbildung mit aufzunehmen. Es müsse mehr um Be- als um Erziehung gehen (TR10: 673-679). Einig waren sich die befragten Männer und Frauen schließ-

lich darin, dass der Status des Berufs steigen würde, wenn die Ausbildung auf Hochschulniveau angehoben werden würde und – hier schließt sich der Kreis – finanziell aufgewertet werden würde. Prägnant fasst ein Pädagoge zusammen: „Es geht darum, was für einen tollen Job du hast – und wie viel du damit verdienst“ (TR08: 809-814).

Anregungen zur Erhöhung des Männeranteils in Ausbildung und Praxis

Die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten befürwortet die Beschäftigung von mehr Männern im Kindergarten. Gleichzeitig machen die Befragungen deutlich, dass es nach wie vor Vorbehalte gegen männliche Kindergartenpädagogen gibt. Insbesondere bei ihrer Ausbildungs- und Berufsentscheidung müssen Burschen und Männer mit negativen Reaktionen in ihrem Umfeld rechnen. Daher ist nach Ansicht der Befragten eine breite Öffentlichkeits- und Aufklärungsarbeit zum Beruf des Kindergartenpädagogen erforderlich. Weiters gibt es etliche Möglichkeiten, die Ausbildung für Männer attraktiver zu gestalten sowie Ausbildungswege zu entwickeln, die Männer in besonderer Weise ansprechen. Schließlich haben auch die Kinderbetreuungseinrichtungen selbst Möglichkeiten, Burschen und Männer anzusprechen. Für alle Bereiche werden in den Interviews etliche konkrete Vorschläge gemacht, die nachfolgend zusammenfassend dargestellt werden.

Öffentlichkeits- und Aufklärungsarbeit

Betonung der Chancen und Herausforderungen des Berufs. Der Männeranteil könnte erhöht werden, wenn der Kindergarten mehr nach außen hin geöffnet werde, wenn die Tätigkeit gegenüber den Eltern, in den Medien, gegenüber den politisch Verantwortlichen transparenter gemacht werde. Man müsse zeigen, so zusammenfassend die Aussagen vieler Interviewpartner, dass die Arbeit mit Kindern Spaß mache und ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit und selbstständigem Arbeiten ermögliche. Es müsse vermittelt werden, dass die pädagogische Arbeit im Kindergarten eine Herausforderung für das weibliche und männliche Personal darstelle. Ein männlicher Mitarbeiter meint: „Ich glaube, dass wenn man Männer begeistern will für diese Arbeit, dann soll man es genau auf dem Punkt aufsetzen. Wo man sagt ‘da wirst du gefordert’“ (BK12: 1027-1032). Bereits in der Schule müsse dargelegt werden, welche wichtige, herausfordernde Tätigkeit dies sei. „Ja ich glaube, dass man in den Schulen und wo auch immer ganz klar legen muss, was für wichtige, wertvolle Arbeit das ist und was das eigentlich von einem Mann erfordert, und dass es da der vollen Männlichkeit bedarf. Das ist nicht ein Schlappeberuf, sondern das ist wirklich etwas, was einen fordert“ (BK02: 972-974).

Verwendung der geschlechtsneutralen Berufsbezeichnung. Im Zuge einer Aufwertung des Berufs müsse der Begriff „Tante“, der immer noch sehr gebräuchlich sei, durch den Begriff „Kindergartenpädagoge“ abgelöst werden (TZ03: 802-810).

Darstellung eines gemischtgeschlechtlichen Teams als „normal“. Männliche Pädagogen könnten Freunden und Bekannten erzählen, dass die Tätigkeit als Kindergartenpädagoge eine „gute und wichtige Sache“ sei. Es solle in der Öffentlichkeit als „normal“ dargestellt werden, wenn Männer und Frauen im Team arbeiten. Bisher orientieren sich Darstellungen von Männern in den Kindergärten in den Medien an ihrem Exotenstatus. Es

gehe, so ein Pädagoge, um eine „Darstellung in der Öffentlichkeit, dass es gebraucht wird und ganz normal ist und eine schöne Arbeit ist“ (TR11: 737-741).

Veränderte Darstellung des Kindergartens. Vorgeschlagen wird schließlich eine Veränderung des Bildes des Kindergartens nach außen, das die Vielseitigkeit des Kindergartens und nicht zuletzt auch die „wilden“ Aspekte des Lebens mit Kindern hervorhebt. Eine Leiterin dazu: „… das Bild muss ein anderes werden ja. Dass man mit Kindern auch wild sein darf, dass man mit Kindern auch rausgeht und dass man auch Fußball spielt und in den Wald geht, aber auch, dass man mit den Kindern kocht und dass Männer auch mit Kindern kochen. Aber das ist einfach, dass das nicht dieses Schlaraffenland ist für Kinder… ‚da passiert nichts, die haben keine Konflikte miteinander, die Kinderpädagogen sitzen drinnen und lächeln‘. Also dass Kindergarten auch wild ist und dass die Kinder auch wild sind, wäre für mich so ein Punkt. Und dass es zwar Regeln gibt (…), aber dass es viel, viel Interessantes gibt im naturwissenschaftlichen Bereich, wo man mit Kindern Experimente macht, wo man mit Kindern Mathematik macht, wo man mit Kindern Sprache, Theater macht. Das wäre für mich so, dass es einfach sehr vielseitig ist und dass ich (es) einfach wichtig finde, dass der Kindergarten ein bissl mehr Touch bekommt, (den Touch) der Aktivität“ (BK11: 431-442).

Berufsinformation und Einstieg in den Beruf

Schulische Berufsinformation und Boys‘ Day. Die schulische Information zum Beruf Kindergartenpädagoge/in ist gegenwärtig noch eher auf Mädchen hin ausgerichtet. So berichtete ein Pädagoge, dass er mit 14 Jahren noch nicht wusste, dass man eine schulische Ausbildung zum Kindergartenpädagogen machen könne. Mehrere Äußerungen, insbesondere von Frauen, betonen in diesem Zusammenhang die Organisation eines „Boys‘ Day“ und die Notwendigkeit einer guten Präsentation der BAKIP-Ausbildung in den Schulen im Rahmen der Berufsorientierung. Fachkräfte aus Kinderbetreuungseinrichtungen, insbesondere Leitungskräfte, könnten Männer und Burschen direkt ansprechen und auf diese Berufsmöglichkeit aufmerksam machen.

Zivildienst. Für einige Männer war der Zivildienst der Einstieg in eine pädagogische Arbeit mit Kindern. Ein Interviewpartner, der zum Zeitpunkt des Interviews gerade das berufsbegleitende Kolleg besucht, berichtete, dass er durch den Zivildienst auf diesen Beruf gekommen sei: „Durch den Zivildienst hab ich eigentlich gesehen, dass man das auch hauptberuflich machen kann. Und da hab ich mir gedacht eigentlich,… ja bleib ich mal da und schau es mir an. Wollte eigentlich zuerst nur für ein Jahr dableiben, ein bissl verlängern, schauen was ich so nebenbei noch machen kann, wollte dann eigentlich studieren gehen, aber das hat mir dann eigentlich so gut gefallen da und ich mag den Beruf einfach so, dass ich dann gesagt hab: Ich mach jetzt die Ausbildung auch noch dafür und schau, dass ich Pädagoge werde und ja. So ist es eigentlich gewesen bei mir“ (BK07: 61-69).

Berufsberatung von Erwerbstätigen und Arbeitslosen. Erwachsene Männer müssen im Rahmen der Berufsberatung auf Möglichkeiten zum Quereinstieg und auf erwachsenengerechte Ausbildungsmöglichkeiten hingewiesen werden. So meint ein Befragter: „Ich denk mir, wenn ich jetzt nicht konkret schauen würde, was es gibt, weil ich mich wirklich für das interessiere, dann würde ich nicht einmal wissen, dass es so was gibt wie ein Kolleg von der BAKIP aus“ (TR11: 739-741).

Möglichkeiten, die Ausbildung für Männer attraktiver zu gestalten

Folgende drei Maßnahmen würde nach Ansicht von vier Fünfteln der befragten Männer und Frauen die Attraktivität der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen für Männer steigern („sehr wichtig“ bzw. „wichtig“):

- Gezielte Ausbildungsangebote für Quereinsteiger (Männer 86%, Frauen 77,4%)
- die Einführung eines Outdoorschwerpunktes Natur- und Erlebnispädagogik (Männer 85,1%, Frauen 80,0%)
- ein ausgewogenes Verhältnis beider Geschlechter (Männer 82,6%, Frauen 79,4%).

Nach Ansicht der großen Mehrheit der Befragten ist es zudem wichtig, dass es gleichermaßen männliche wie weibliche Lehrkräfte gibt – zwei Fünftel der befragten Männer und Frauen halten dies sogar für „sehr wichtig“. Fast alle anderen Maßnahmen, die im Fragebogen vorgeschlagen wurden, werden von etwa zwei Drittel der befragten Männer und Frauen für „wichtig“ oder „sehr wichtig“ gehalten. Dabei wird die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau von mehr Befragten für „sehr wichtig“ gehalten als das Angebot verschiedener Schwerpunkte (sportlich, künstlerisch-kreativ, handwerklich-technisch und musisch).

Auffallend ist, dass es kaum Unterschiede zwischen den Antworten von Frauen und Männern gibt (vgl. Abbildung 61 auf der folgenden Seite). Signifikante Unterschiede zeigen sich nur bei der Maßnahme „gezielte Ausbildungsangebote für Quereinsteiger“, die von mehr Männern als Frauen für „sehr wichtig“ gehalten werden (47,7% vs. 31,4%, $\sigma < 0{,}1$*).

In den vertiefenden Interviews vertraten viele Männer wie Frauen die Ansicht, dass die Ausbildung erst ab 18 Jahren beginnen solle. Ein männlicher Mitarbeiter begründet dies so: „Ich denke mir, dass Leute, die ein bisschen reifer sind, die sich schon selber ein bisschen gefunden haben im Leben (…) man muss wirklich jetzt auf beiden Beinen stehen können, wenns‘ mit Kindern arbeitest (AP01: 680-682; 711).

Die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau wird im Kontext einer breiteren beruflichen Perspektive gesehen. So möchte ein Befragter die Ausbildung gern auf „Fachhochschulniveau machen, um Pädagoge zu werden und mehrere Perspektiven zu haben“ (TR10: 637-644). Die Ausbildung soll die Tätigkeit in mehreren Berufsfeldern bzw. den Übertritt in andere Berufsfelder ermöglichen.

Die Ergebnisse der vertiefenden Interviews unterstreichen schließlich die Notwendigkeit, adäquate Ausbildungen für Quereinsteiger anzubieten. Es sollte, so die InterviewpartnerInnen, einen leichteren Einstieg in die Ausbildung für Erwachsene geben. Als positives Beispiele werden die Ausbildungsoffensive zur Weiterqualifizierung von AssistentInnen zu KindergartenpädagogInnen genannt sowie das „Change“-Projekt an der BAKIP Patrizigasse in Wien, das auch älteren Quereinsteigern die Ausbildung in fünf Semestern ermögliche.

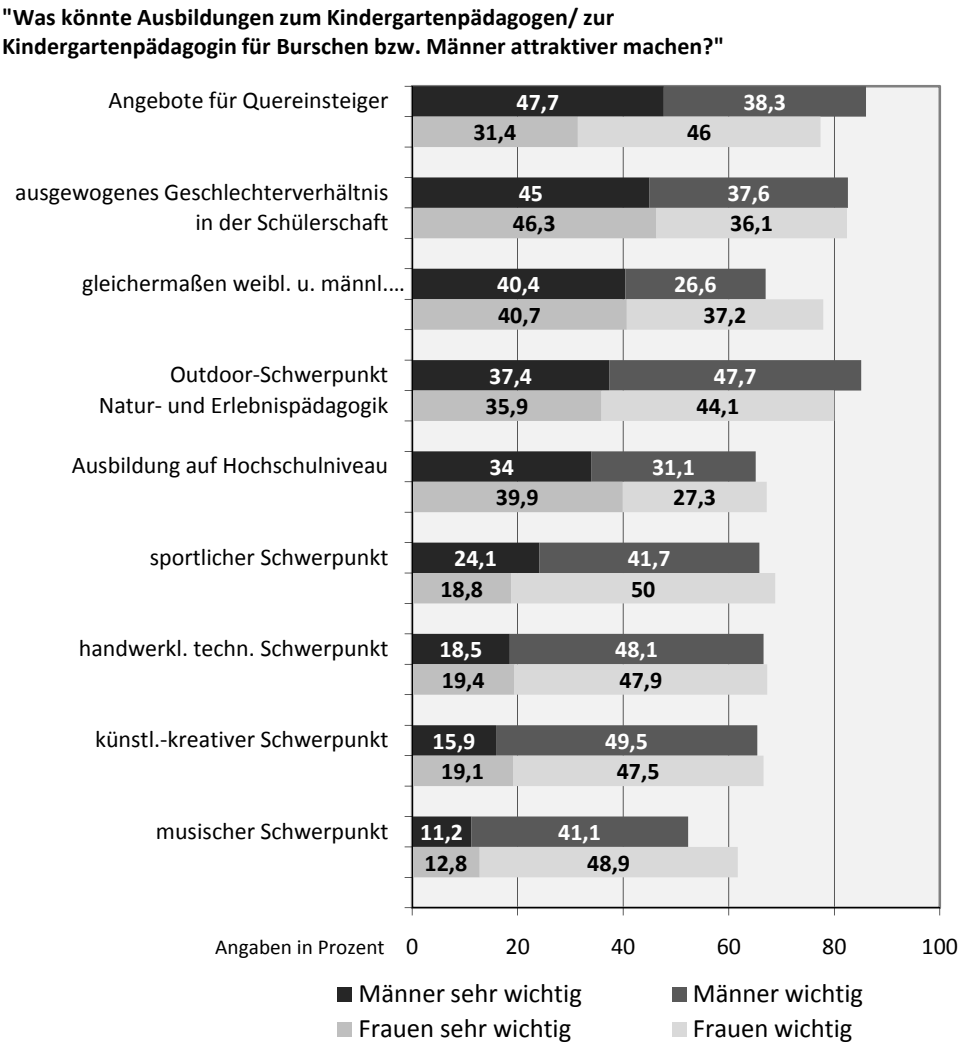


Abbildung 89: Möglichkeiten, die Ausbildung für Burschen und Männer attraktiver zu gestalten

Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen

Mehrere Befragte betonen in den Interviews die große Bedeutung der Leitungskräfte für die Einstellung und für die weitere Entwicklung von männlichen Mitarbeitern. Während manche Leiterinnen, die grundsätzlich gerne Männer im Kindergarten sehen würden, bisher noch nicht auf die Idee gekommen waren, gezielt Männer anzusprechen, berichten andere, sich erfolgreich darum bemüht zu haben. Die Möglichkeiten von Leitungskräften, Männer

einzustellen, hängt allerdings nicht zuletzt von den jeweiligen formalen Voraussetzungen in den Einrichtungen ab, da die Personalverantwortung nicht immer bei den Leitungskräften liegt.

Frauen *mit* männlichen Kollegen finden eher, dass in Kindergärten mehr Männer beschäftigt sein sollten als Frauen *ohne* männliche Kollegen. Der Anteil jener, denen das „egal" ist, ist bei den Frauen ohne männlichen Kollegen doppelt so hoch wie bei den anderen (24,3% vs. 12,9%). Man könnte auch sagen: Frauen mit männlichen Kollegen schätzen ein gemischtgeschlechtliches Team eher. Zudem werden von Frauen, die noch nie männliche Kollegen hatten, die Jobaussichten für Männer höchst signifikant schlechter eingeschätzt als von Frauen mit männlichen Kollegen. Möglicherweise können sich Frauen, die noch nie mit männlichen Kollegen zusammengearbeitet haben, Männer in ihrem Arbeitsfeld bzw. zumindest in ihrer Einrichtung nicht vorstellen, selbst wenn sie es grundsätzlich befürworten, dass mehr Männer in der Kinderbetreuung arbeiten. In einigen Interviews mit Frauen ohne männlichen Kollegen lässt sich diese Ambivalenz erkennen.

Es ist allerdings nicht nur wichtig, männliche Betreuer für das Team zu gewinnen, sondern genauso wichtig ist es sie auch zu halten. Dazu sollten nach Ansicht von Befragten möglichst mindestens zwei Männer in einer Einrichtung zusammen arbeiten. So berichtet eine Leiterin, dass „wir aus Erfahrung wissen, dass es für einen (Mann) nicht leicht ist in einem Frauenteam. Und das war auch mein Bestreben damals als Leiterin, neben dem Betreuer noch einen zweiten Betreuer mit 'rein zu bekommen, um zu schauen ob da auch eine Solidarität entsteht unter den Männern" (BK11: 473-479).

Wichtig sei weiter eine Akzeptanz „anderer" oder typisch „männlicher" Verhaltensweisen von Männern durch die weiblichen Mitarbeiterinnen, wie das folgende Beispiel trefflich illustriert. Eine Leiterin berichtet aus der Betreuung eines Praktikanten: „Der hatte den Auftrag mit Kindern mit Kastanien was zu machen. Normalerweise kommt man dann immer mit netten Körben oder Dosen wo dann die Kastanien drinnen sind und stellt sie in die Mitte. Das ist irgendwie so, wie man es halt gelernt bekommt. Und der kam also mit einem alten verblichenen Supermarkt-Sack, in dem er halt die Kastanien gesammelt hat, und geht so in den Kreis und leert einfach so diesen Sack aus und die Kastanien fallen auf den Boden. Und ich denke mir ,'um Gottes Willen wie präsentiert er das jetzt' und habe ihn dann beobachtet, und bin dann eigentlich während der Arbeit darauf gekommen: (es ist) völlig egal, also es geht wirklich nicht um das, sondern einfach dann um das Persönliche, wie er dann mit den Kindern arbeitet, wie er mit den Kindern Kontakt hat und die Kinder motiviert" (JCA02: 428-439).

Und eine andere Leiterin betont, dass es wichtig sei, männliche Pädagogen als Männer zu akzeptieren: „Und grad bei den Pädagogen ist es so, die Hürde muss man ihnen nehmen, dass sie nicht mehr als Mann gelten, wenn sie Kindergärtner werden….. Ich denke mir, es sollen auch die, die nicht halt unbedingt jetzt sehr viele Frauenanteile haben, diese Scheu weglegen und einfach sagen: Kinder sind es einfach wert, dass man mit ihnen arbeitet" (TR16: 239-242).

5.5 Eltern und männliche Kindergartenpädagogen

Der Einstieg eines Kindes in den Kindergarten stellt für die Eltern bzw. für die gesamte Familie eine große Umstellung dar. Für die Eltern bedeutet dies oft Unsicherheit, Zweifel, Sorge, aber auch Vorfreude, Erleichterung oder positive Veränderung (Verlinden & Külbel 2005). Zum einen wird ihr Kind nun von einer zuerst unbekannten Person beeinflusst, zum anderen haben manche Eltern aber auch das Gefühl, dass ihr bisher Geleistetes nun am Prüfstand steht. Einige Eltern reagieren in dieser neuen Situation gelassen, andere hingegen sehr unsicher, und weitere unvorhergesehene Erlebnisse rufen Widerstand oder Angst hervor.

Auch ein männlicher Mitarbeiter in einer Kinderbetreuungseinrichtung ist etwas Ungewöhnliches. Eltern, die mangels Vorinformationen nicht damit rechnen, erleben dadurch in dieser im Umbruch befindlichen Situation eine weitere Irritation. Das ist für manche Eltern eventuell eine zusätzliche Belastung und könnte zuerst zu Distanz und Skepsis gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen führen.

Vor diesem Hintergrund wurde im Forschungsprojekt eine kleinere, nicht repräsentative Fragebogenerhebung bei Eltern durchgeführt, die methodisch parallel zu den Befragungen von Schülern und Fachkräften im Bereich der Kinderbetreuung angelegt wurde. Parallel wurden auch im Rahmen der Befragung von Tätigen nach der Zusammenarbeit mit Eltern gefragt. Aus der geschilderten Ausgangsanlage ergeben sich folgende Fragen:

- Reagieren Eltern unsicher oder skeptisch auf männliche Kindergartenpädagogen, oder ist dies eine klischeehafte Annahme?
- Sind Eltern mit höherem Bildungsniveau interessierter und offener für geschlechtersensible und –gerechte Bedingungen im Kindergarten?
- Wünschen Sich Eltern mehr männliche Pädagogen?
- Welchen Stellenwert haben männliche Bezugspersonen im Kindergarten für Eltern? Welche Tätigkeiten soll ein männlicher Kindergartenpädagoge aus Sicht der Eltern ausführen?
- Gibt es diesbezüglich Unterschiede zwischen Eltern von Buben und Eltern von Mädchen?
- Werden männliche Kindergartenpädagogen von Eltern als „Vaterersatz“ gesehen, ist so eine Tendenz womöglich bei Alleinerziehenden besonders ausgeprägt?
- Verändern Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen die Einstellungen von Eltern?

5.5.1 Durchführung und Stichprobe

Befragt wurden Eltern in 10 Kindergärten in den Bundesländern Tirol und Salzburg. Bei der Auswahl der Stichprobe wurde eine möglichst große Vielfältigkeit angestrebt: Kindergärten mit und ohne männliche Beschäftigte, Regelkindergärten und Kindergärten mit ei-

nem alternativen pädagogischen Konzept, ländliche und städtische Einrichtungen, kleinere und größere Kindergärten, öffentliche und private Trägerschaft.

Ausgehend von den oben geschilderten Überlegungen wurde ein Fragebogen entwickelt. Soweit möglich, wurden dabei zum Zwecke der Vergleichbarkeit Fragen aus den Fragebögen der anderen Teilstudien des Gesamtprojekts übernommen.

Von 308 ausgeteilten bzw. versandten Fragebögen kamen 143 zurück (Rücklaufquote 46,43%). Von den Antwortenden waren 21 Männer und 120 Frauen (2 keine Angabe).

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei Eltern wurden mit Aussagen verglichen, die im Rahmen der Befragung von Tätigen im Forschungsprojekt gewonnen wurden. Dabei wurde sowohl auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebung wie auf Aussagen aus den vertiefenden Interviews Bezug genommen.

5.5.2 Die Perspektive der Eltern

Einstellungen von Eltern gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen allgemein

Eltern stehen dem Thema „Männer im Kindergarten“ aufgeschlossen und sehr positiv gegenüber. Im Gesamten kann man ersehen, dass männliche Pädagogen und Betreuer von Eltern willkommen geheißen werden und für die Arbeit mit Kindern erwünscht sind. Die große Mehrheit der Befragten „freut sich über einen Mann“. Nur eine kleine Minderheit der befragten Eltern gibt an, einen männlichen Betreuer eher skeptisch zu sehen oder sogar generell als Betreuer abzulehnen.

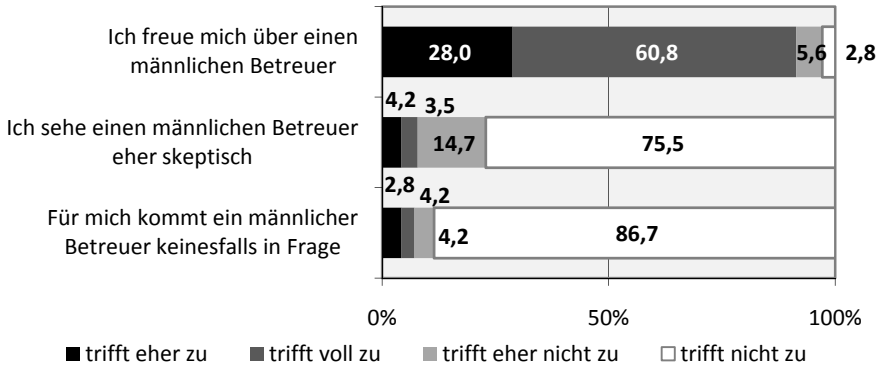


Abbildung 90: Allgemeine Einstellungen von Eltern zu Männern im Kindergarten

Die Vermutung, dass Eltern mit höheren Bildungsabschluss Kindergartenpädagogen gegenüber aufgeschlossener sein könnten, bestätigte sich. Eltern mit Lehr- oder Hauptschulabschluss äußern sich etwas seltener positiv zu Männern im Kindergarten. Zu dieser Gruppe gehören auch fast alle Befragten, für die ein männlicher Betreuer generell nicht in Frage kommt.

Auffällig ist weiter, dass sich Eltern aus alternativpädagogisch ausgerichteten Einrichtungen durchweg positiv zu männlichen Betreuern äußern. Viele haben sich bewusst für

eine Einrichtung mit einem männlichen Mitarbeiter entschieden. Die kritischen Stimmen stammen durchweg von Eltern aus Regeleinrichtungen.

Erwartungen an männliche Pädagogen

Die große Mehrheit der befragten Eltern ist der Ansicht, dass ein männlicher Pädagoge *alle* Tätigkeiten im Kindergarten ausüben solle, die auch von Frauen übernommen werden. Dies bezieht sich auch auf den Bereich der emotionalen Fürsorge („Trösten, auf den Schoß nehmen,…“) und der Pflege („Toilettengang, Waschen,…“).

Geteilt waren dagegen die Ansichten zur Frage, ob Männer vor allem handwerkliche und sportliche Tätigkeiten übernehmen sollten. Die Hälfte der Befragten stimmte dieser Aussage zu – was in gewissem Gegensatz zu den Antworten auf die anderen Aussagen steht. Dass Männer „vor allem administrative Aufgaben übernehmen“ sollten meinte dagegen nur eine kleine Minderheit der Eltern.

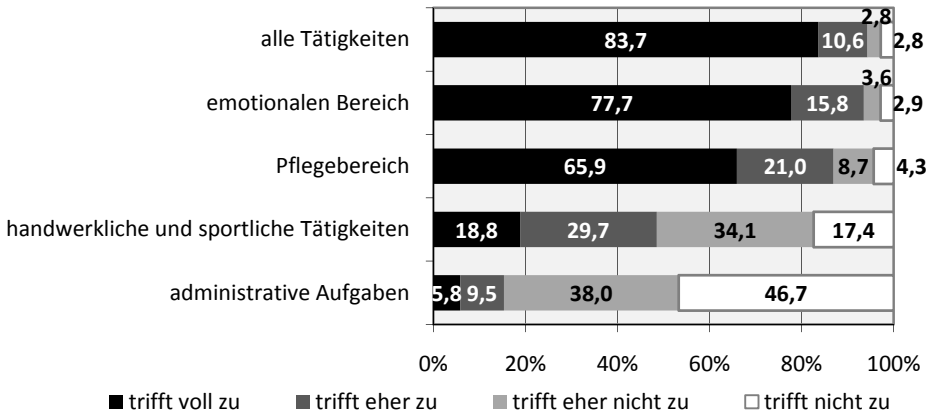


Abbildung 91: Erwartungen von Eltern an männliche Pädagogen

Zur Bedeutung von männlichen Pädagogen in der Kinderbetreuung

Die ganz überwiegende Mehrheit der befragten Eltern ist der Ansicht dass mehr männliche Pädagogen in Kindergärten beschäftigt sein sollten (62,9% „ja sicher“, 26,6 „eher ja“ %). Nur etwa zehn Prozent der Befragten äußerten sich tendenziell oder ausdrücklich ablehnend.

Die Bedeutung männlicher Kindergartenpädagogen sehen Eltern in erster Linie darin, dass die Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben. Sie sollen sehen, dass Männer und Frauen dasselbe können, sich aber auch in ihrer Tätigkeit gut ergänzen. Wichtig sind Männer nach Ansicht der Mehrheit der Eltern auch, weil viele Kinder heute ohne Vater aufwachsen. Allerdings findet die Aussage, dass Männer besonders wichtig für Kinder alleinerziehender Mütter sein, nicht ungeteilte Zustimmung. Nur eine Minderheit der Befragten kann sich vorstellen, dass männliche Kindergartenpädagogen von Kindern als „Vaterersatz“ gesehen werden könnten.

Eine Mehrheit der Befragten ist aber der Ansicht, dass insbesondere Jungen männliche Bezugspersonen brauchen. Nicht ganz so deutlich wird die Ansicht vertreten, dass auch für Mädchen männliche Bezugspersonen wichtig sind. Auch die Ansicht, dass Männer „einen anderen Zugang zu Kindern haben“, wird von der Mehrheit unterstützt, wenn auch nicht so deutlich wie die zuerst genannten Aspekte. Dass Kinder unter drei Jahren bei Frauen besser aufgehoben wären als bei Männern meint dagegen nur jedes dritte befragte Elternteil. Die Eltern halten aber ganz überwiegend gemischte Teams für besser als reine Frauenteams, sodass den Kindern beide Geschlechter zur Seite stehen können.

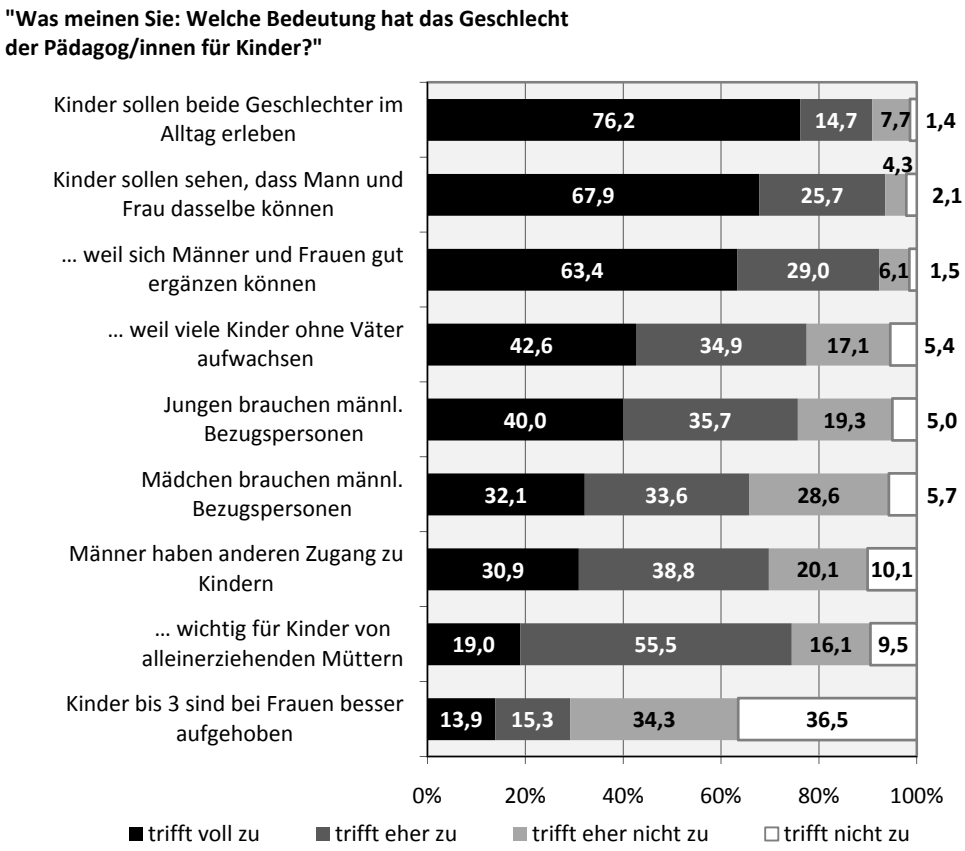


Abbildung 92: Bedeutung männlicher Pädagogen aus Sicht von Eltern

Erwähnt soll schließlich werden, dass Eltern, deren Kinder bereits eine Kindergartengruppe mit einem männlichen Pädagogen besuchen, nahezu alle mit diesem Mann zufrieden sind und ihr Kind wieder zu einem männlichen Pädagogen in die Gruppe geben würden.

Als Gründe für den niedrigen Anteil männlicher Pädagogen in Kindergärten nennen knapp zwei Drittel der befragten Eltern das geringe Gehalt sowie die ihrer Ansicht nach schlechten Berufsaussichten für Männer. Ein knappes Drittel der Befragten sieht einen

möglichen Verdacht des sexuellen Missbrauchs als Problem für männliche Interessenten. Drei von zehn Befragten sind zudem tendenziell der Ansicht, dass sich „männliche“ Eigenschaften nicht mit diesem Beruf vereinbaren lassen.

5.5.3 Die Perspektive der Tätigen

Allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Tätigkeit von Kinderbetreuungseinrichtungen. Nicht selten wird sie von den Fachkräften als herausfordernd, manchmal als anstrengend und belastend erlebt. So betont etwa ein Kindergartenpädagoge, dass er gerade bei der Elternarbeit mit seinen Kräften haushalten muss. „Da muss ich dann auf mich achten. Weil irgendwann kann man nicht mehr. Irgendwann bin ich dann auch überfordert“ (BK16: 642-643). Manche Mütter und Väter stellen hohe Erwartungen an die PädagogInnen, denen diese manchmal nicht gerecht werden können. So erzählt eine Pädagogin: „Weil das ja auch verlangt wird, von den Eltern, dass die Kinder hier behütet werden, und dass wir ihnen auch teilweise Liebe schenken, ja? Nur wir können dem Kind keine Liebe schenken, das ist eigentlich unmöglich“ (TR04: 547-549). Insgesamt wird die Zusammenarbeit mit Eltern von den Befragten aber als sehr positiv beschrieben. Sätze wie „Wie schaffen sie das?“ (TR15: 397) motivieren und bestärken die PädagogInnen in ihrer Arbeit und vermitteln ihnen Anerkennung. Die Arbeit mit den Kindern wird von den Eltern als durchaus schwierig wahrgenommen, womit die Eltern den PädagogInnen Wertschätzung vermitteln.

In einer besonderen Situation sind private Einrichtungen, die von Eltern(vereinen) getragen werden, da hier die Eltern gleichzeitig auch Arbeitgeber sind. Dies wird manchmal sehr positiv erlebt, z.B. wenn die Eltern bereit sind, einen neuen männlichen Mitarbeiter nicht nur für die berufsbegleitende Ausbildung freizustellen, sondern diese sogar zu finanzieren. Im Alltag kann die intensive Mitsprache und Beteiligung mancher Eltern aber auch als störend erlebt werden. „Sie glauben, sie können sich einfach reinsetzen in den Gruppenraum und dann halligalli machen und einfach dieses pädagogische Geschehen auch stören damit, und wenn ich sie darauf hingewiesen hab, dann waren sie beleidigt und angerührt und so“ (TZ05: 562-564).

Viele Tätige haben den Eindruck, dass gemischtgeschlechtliche Teams die Zusammenarbeit mit Eltern erleichtern und verbessern. Auch hier können sich Frauen und Männer gegenseitig ergänzen und unterstützen. So haben manche männliche Befragte den Eindruck, dass sie mit Müttern besser zurechtkommen als ihre Kolleginnen. Manche Frauen haben den Eindruck, dass Männer in der Elternarbeit souveräner agieren als Frauen, da sie Kritik weniger persönlich nähmen. So formuliert eine Befragte, die selbst keine männlichen Kollegen hat: „Also Eltern aushalten, Eltern-Kritik aushalten, ich glaube das können Männer besser... die sind viel kritikfähiger, glaube ich schon, als Frauen (…) ich glaube in der Elternarbeit sind sie souveräner... das glaube ich schon“ (BK18: 473-478).

Reaktionen von Eltern auf männliche Kinderbetreuer/-pädagogen

Im Rahmen der Erhebungen bei tätigen Männern und Frauen wurde danach gefragt, wie diese die Reaktionen von Eltern auf männliche Kindergartenpädagogen erleben. Die große Mehrheit der Befragten berichtet, dass sowohl Mütter als auch Väter ganz überwiegend positiv darauf reagieren, eine männliche Ansprechperson in der Einrichtung vorzufinden. Männer erleben insbesondere positive Reaktionen von Müttern; insgesamt sehen die Befragten aber nur geringe Unterschiede zwischen Müttern und Vätern. Lediglich ein Viertel der Befragten hatte den Eindruck, dass manche Eltern „verunsichert" sind und „nicht wissen, wie sie sich dem Mann gegenüber verhalten sollen". Diesen Eindruck berichten Männer deutlich häufiger als Frauen.

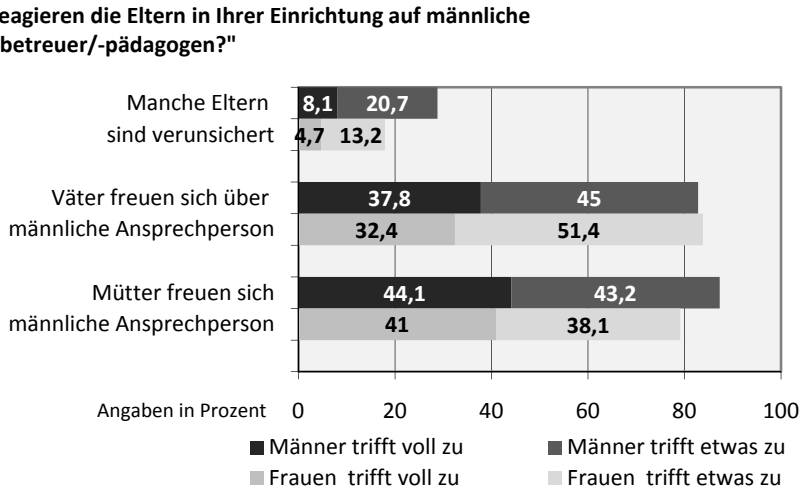


Abbildung 93: Reaktionen von Eltern auf männliche Kinderbetreuer/-pädagogen aus Sicht der Tätigen (Frauen: nur Antworten von Frauen mit männlichen Kollegen)

In den vertiefenden Interviews werden aus Sicht der Fachkräfte vier unterschiedliche Reaktionen von Eltern auf männliche Beschäftigte deutlich:

- Eltern, die sehr positiv auf männliche Pädagogen und Kinderbetreuer reagieren;
- Eltern, die keinen Unterschied machen, ob ein Mann oder eine Frau mit ihren Kindern arbeitet;
- Eltern, die skeptisch sind, dies aber nicht offen zum Ausdruck bringen;
- Einzelne Eltern, die ausdrücklich negativ reagieren und männliche Fachkräfte als Betreuer für ihr Kind ablehnen.

Die Mehrheit der Eltern reagiert nach Ansicht der Beschäftigten sehr positiv auf männliche Kindergartenpädagogen. So fallen Bemerkungen wie „Ah, gut dass einmal ein Mann im Haus ist!" (TR14: 582). Ein kleinerer Teil der Befragten ist dagegen der Ansicht, dass es für Eltern keinen Unterschied mache, ob ein Mann oder eine Frau mit ihren Kindern arbeite. So formuliert ein Kindergartenpädagoge, die Reaktionen der Eltern seien „ganz unab-

hängig davon, einfach weil wir ein gutes Team sind“ (TR06: 601). Dies gilt insbesondere dort, wo es schon lange männliche Mitarbeiter gibt, so dass es nichts Besonderes mehr darstellt.

Wenn Eltern sich zu männlichen Kollegen äußern, dann werden oft typisch männliche Eigenschaften und Tätigkeiten als positiv hervorgehoben, weil diese als Bereicherung erlebt werden. Genannt werden Aktivitäten wie Fußball, aber auch ein aus Sicht der Eltern typisch männlicher Umgang mit Ordnung, Regeln und Grenzen. Angesprochen werden auch die körperlichen Unterschiede und die größere Kraft von Männern, die ihnen z.B. ermöglicht, auch ältere Kinder länger zu tragen.

Manchmal werden Eltern zunächst als „ein wenig skeptisch“ erlebt, was sich dann aber bald verändere, wie ein Mann berichtet: „(…) weil sie es einfach nicht kennen, dass ein Mann in der Gruppe steht (…). Es hat sich aber dann schnell gelegt“ (BK13: 92-93). Nur in Einzelfällen lehnen Eltern die Betreuung durch eine männliche Fachkraft ausdrücklich ab wie im folgenden Beispiel: „Da wollen die Eltern absolut nicht, dass der (Sohn, Anmerkung d. Interviewers) in die Integrationsgruppe geht, weil ‘der kann nicht mit Männern‘. Anscheinend das Kind, ich weiß nicht aus welchen Grund heraus (…) (TR05: 479-481).

Allerdings gibt es Eltern, die skeptisch oder negativ eingestellt sind, dies aber nicht ansprechen. Manchmal erfahren Pädagogen auf Umwegen oder erst sehr viel später von der Skepsis mancher Eltern – oft erst, wenn die Kinder bereits die Institution Kindergarten verlassen haben und die Schule besuchen. Im Hintergrund einer solchen Skepsis kann ein diffuses Unbehagen bezüglich möglicher pädophiler Übergriffe stehen. Zwar gibt es dafür keinen konkreten Anlass, aber es kann auch nicht ausgeräumt werden, da es weder von den Eltern noch von den Pädagogen angesprochen wird.

Ausdrücklich negative Reaktionen auf männliche Betreuer insbesondere im Kontext von Pflegetätigkeiten werden von Familien mit Migrationshintergrund berichtet. So erzählt ein Assistent, dass eine Mutter mit Migrationshintergrund nicht wollte, dass er ihr Kind wickelt: „Aber das ist einfach so, dass die Leute aus, mit Migrationshintergrund, bei denen ist es einfach noch anders, bei denen ist es noch so, dass der Mann für das Arbeiten zuständig ist und die Frau für die Kinder. Und da hat man oft am Anfang ein Problem, wenn die in den Kindergarten kommen, dass die da nicht so offen sind. Ich hab auch schon einmal einen Fall gehabt bei einem Kollegen, dem ehemaligen Zivildiener, dass da die Mutter zu den Pädagoginnen gesagt hat, sie will nicht haben, dass der Zivildiener ihr Kind wickelt, weil er eben ein Mann ist. Und auch ich sollte es nicht wickeln“ (BK07: 647-655)

Interessanterweise waren gerade Kindergartenpädagoginnen aus Einrichtungen *ohne* männliche Kollegen zum Teil der Ansicht, dass Eltern auf männliche Pädagogen negativ reagieren könnten, z.B. aufgrund von Befürchtungen eines sexuellen Missbrauchs von Kindern. Solche Vorbehalte gingen mit stereotypen Vorstellungen von der Rolle von Mann und Frau einher. So war eine Pädagogin der Ansicht, dass die Mutter die „wichtigere Bezugsperson“ sei, wogegen der Mann nur „am Rand irgendwie beteiligt“ sei. Es könnte vermutet werden, dass von den befragten Fachkräften eigene Vorbehalte gegenüber männlichen Pädagogen den Eltern zugeschrieben werden.

Mütter und männliche Pädagogen

Mehrere Männer berichteten insbesondere von positiven Reaktionen von Müttern. Diese würden gern zum Gespräch bleiben, sich sogar bei der männlichen Vertrauensperson im Kindergarten „ausweinen", wie ein Pädagoge berichtet(TR15: 429-430). Ein Befragter erklärt dies mit unterschiedlichen „Mustern" von Frauen und Männern: „Und da tu ich mich natürlich als Mann mit den Müttern viel leichter, weil der Zugang ein ganz anderer ist. Weil Frauen in der Regel gegen andere Frauen eher skeptisch und Abwehrhaltung haben und Männern gegenüber eher aus ihren Mustern heraus offener sind; und wenn jetzt da ein Mann auch noch da ist, wird das eigentlich eher positiv angenommen" (BK12: 61-64).

Einige alleinerziehende Mütter sehen Kindergartenpädagogen sogar als „Vaterersatz" für ihr Kind. Doch solche positiven Übertragungen sind den Pädagogen eher unangenehm, wie ein Mann berichtet: „Es wurde auch schon bei einem Elternabend von einer Mutter gesagt, dass ich wie der Papa-Ersatz bin für das Kind. Da haben wir schon vehement gesagt, ich bin kein Vaterersatz" (TR03: 570-572).

Väter und männliche Pädagogen

Zur Reaktion von Vätern auf männliche Fachkräfte gibt es unterschiedliche Aussagen. Während viele Väter ausdrücklich positiv auf männliche Kollegen reagieren, bleiben andere nach Ansicht der Fachkräfte mehr auf Distanz. So meint ein Pädagoge, dass Väter „froh sind, dass da auch einer da ist, dass es nicht nur eine reine Weiberpartie ist, wenn ich das so sagen darf ist. Weil das ist das, wo Männer sehr sehr skeptisch sind" (BK12: 979-982). Und ein anderer berichtet: „Grundsätzlich würde ich sagen, da ziehen sich die Geschlechter an. Zu den Elterngesprächen, wo Väter kommen, da habe ich das Gefühl, die reden lieber mit mir" (BK03: 715-716). Andere Kollegen haben erlebt, dass Väter sich in Kontakt mit einem weiteren Mann wohl fühlten und leichter sprechen konnten. Außerdem fühlten sich sowohl Pädagoge als auch Vater als Mann akzeptiert. Daher gehen viele Väter auf die männlichen Kindergartenpädagogen zu, und diese erleben sich als Ansprechpartner für die Väter.

Speziell erwähnt und sowohl von den Kindergartenpädagogen als auch von ihren Kolleginnen als sehr positiv erlebt wurde der Zugang von männlichen Vätern zu Vätern mit Migrationshintergrund. Männer mit Migrationshintergrund wurden männlichen Pädagogen gegenüber offener, und der Kontakt wurde häufiger. Dies erleben sowohl die männlichen Pädagogen als auch ihre Kolleginnen als entlastend. Eine Pädagogin berichtet: „Ja das merke ich stark, die gehen einfach wirklich lieber auf ihn zu, die reden auch lieber mit ihm, wo ich einfach Probleme gehabt habe, weil die grad bei türkischen Familien oft die Männer die Gespräche führen und da haben sie einfach Probleme mit Frauen und das ist einfach leichter und es kommen auch mehr Männer, zu den Elternabenden kommen mehr als ich einfach sonst gewohnt bin, ja. Sie sind einfach offener ihm gegenüber, es ist einfach interessanter für sie" (BK4: 487-491).

Auf der anderen Seite werden Väter von den befragten Pädagogen manchmal als distanziert und in der Erziehung überfordert erlebt. Insbesondere werden sie als unsicher im Umgang mit Kleinkindern beschrieben. Möglicherweise erleben diese Väter einen männlichen Pädagogen, der selbstverständlich Dinge tut, die ihnen selbst eher schwer fallen, als besondere Irritation.

5.5.4 Zusammenfassung

Die Befragungen von Eltern und von Tätigen ergeben übereinstimmend, dass die große Mehrheit der Eltern sehr positiv auf männliche Pädagogen reagiert und sich mehr männliche Fachkräfte im Kindergarten wünscht.

Etwas widersprüchlich sind die Aussagen zur Bedeutung von Männern im Kindergarten. Einerseits sind die Eltern ganz überwiegend der Ansicht, dass männliche und weibliche Fachkräfte gleichermaßen für alle Aufgaben und Aktivitäten zuständig sein sollten. Dies gilt auch für körpernahe Aufgaben wie Trösten, Klogänge und Wickeln. Andererseits werden typisch „männliche“ Aktivitäten und Verhaltensweisen besonders hervorgehoben.

Eine besondere Rolle haben männliche Pädagogen für Väter. Mit dem Gespräch „von Mann zu Mann“ können männliche Pädagogen Vätern den Zugang zum Kindergarten erleichtern. Andererseits werden Väter insgesamt als distanzierter beschrieben und stehen daher möglicherweise auch männlichen Fachkräften besonders kritisch gegenüber.

Lediglich ein kleiner Teil der Eltern steht männlichen Kinderbetreuern und Pädagogen gegenüber skeptisch, distanziert oder sogar ausdrücklich ablehnend gegenüber. Insbesondere Befürchtungen hinsichtlich möglicher pädophiler Übergriffe durch männliche Bezugspersonen werden nur selten geäußert. Bemerkenswert ist, dass gerade Pädagoginnen *ohne* Erfahrungen mit männlichen Kollegen Eltern derartige Befürchtungen unterstellen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass Eltern dem Thema „männliche Pädagogen im Kindergarten“ ganz überwiegend sehr offen gegenüberstehen. Bemühungen um eine Erhöhung des Männeranteils am pädagogischen Personal können mit Unterstützung und Zustimmung vieler Eltern rechnen.

6 Zusammenfassung und Vergleich der Teilstudien

Die vorliegende Studie ermöglicht aufgrund ihrer methodischen Anlage umfassende Vergleiche zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen: Schüler und Schülerinnen in der Berufsfindungsphase, Schüler und Schülerinnen in der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen, in der Praxis tätige Männer und Frauen und Eltern. Das folgende Kapitel fasst wesentliche Ergebnisse der Teilstudien vergleichend zusammen. Im Vordergrund stehen dabei die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen. Ergebnisse, die nur aus einer Teilstudie stammen, werden in der nachfolgenden Darstellung nicht weiter ausgeführt.

6.1 Allgemeine Einstellungen zu Männern im Kindergarten

Es gibt eine breite Zustimmung zu mehr männlichen Pädagogen in Kinderbetreuungseinrichtungen: so lässt sich eines der Hauptergebnisse der Studie zusammenfassen. In allen Teilstichproben spricht sich die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten für mehr Männer im Kindergarten aus. Auch männliche Jugendliche sind mehrheitlich dieser Ansicht, obwohl in dieser Gruppe die Zustimmung am geringsten ist (vgl. Abbildung 94).

Ein kleinerer Teil der Befragten äußert sich grundsätzlich kritisch zu Männern im Kindergarten. Während es sich dabei bei den BAKIP-Schülerinnen, tätigen Frauen und Eltern nur um einzelne Stimmen handelt, ist es bei den Schülern in der Berufsfindungsphase eine erhebliche Minderheit – insbesondere der männlichen Befragten. Implizit wird aber auch in den Interviews mit BAKIP-SchülerInnen und Tätigen wiederholt Ambivalenz und eine gewisse Skepsis deutlich, wenn männliche Pädagogen zwar grundsätzlich begrüßt, aber auch z.B. als „keine richtigen Männer“ bezeichnet werden.

Insgesamt wird der Beruf Kindergartenpädagoge/in von den Befragten in allen Teilstudien im Allgemeinen mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten und geringer Bezahlung, aber auch mit guten Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Verbindung gebracht. Die Mehrheit der befragten Schüler in der Berufsfindungsphase ist der Ansicht, dass Beruf Kindergartenpädagoge/in ein tendenziell positives Image hat, wobei Mädchen sich hier positiver äußern als Burschen. Das gesellschaftliche Ansehen des Berufs wird von den SchülerInnen sogar höher als das Ansehen des LehrerInnenberufs eingeschätzt. Detailanalysen zeigen jedoch, dass diese vergleichsweise positive Bewertung des Berufes wesentlich auf Hauptschüler*innen* zurückgeht, während Burschen allgemein sowie Mädchen mit höherer Schulbildung ihn weniger positiv sehen.

Im Gegensatz zum Eindruck der SchülerInnen beklagen sowohl BAKIP-SchülerInnen als auch in Kindertagesheimen tätige Männer und Frauen, dass die gesellschaftliche Wertschätzung des Berufes gering sei. Dies ist jedoch, so machen die Ergebnisse der Erhebungen deutlich, ein Problem beider Geschlechter, auch wenn es zuweilen Stimmen gibt, die sich von einem höheren Männeranteil auch eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung des Berufs erhoffen.

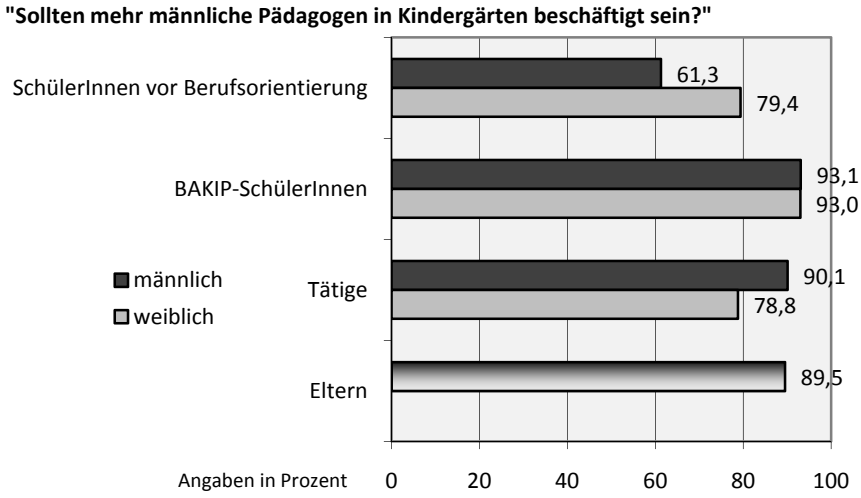


Abbildung 94: Befürwortung von männlichen Pädagogen im Kindergarten
(Eltern: überwiegend Mütter)

Festzuhalten bleibt: Männer, die sich in das Arbeitsfeld Kinderbetreuungseinrichtungen begeben, bewegen sich in einem statusniedrigen, gesellschaftlich als „Frauenberuf“ wahrgenommenen Feld. Eine solche Tätigkeit entspricht nicht nach wie vor verbreiteten stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit. Daran ändert auch die inzwischen breite gesellschaftliche Zustimmung zu mehr Männern im Kindergarten zunächst nichts.

6.2 Lebensgeschichte

Der Bereich der biografischen Erfahrungen wurde in den Teilstudien in sehr unterschiedlichem Umfang berücksichtigt. Lediglich in der Befragung von Tätigen wurden vertiefende Interviews mit biografischem Schwerpunkt durchgeführt, die z.T. auch tiefenpsychologisch ausgewertet wurden. In der BAKIP-Erhebung nahmen Fragen zur Lebensgeschichte dagegen deutlich weniger Raum ein; in den vertiefenden Interviews wurde zu diesem Thema nicht ausdrücklich nachgefragt. Die folgenden Vergleiche beschränken sich daher auf die Aspekte, die in beiden Befragungen erhoben wurde.

Beziehung zu den Eltern

Sowohl BAKIP-SchülerInnen als auch Tätige berichten überwiegend von harmonischen Familienverhältnissen (wobei die Schilderungen insbesondere der BAKIP-SchülerInnen oft an der Oberfläche verbleiben). Ein kleinerer Teil berichtet von teils erheblichen Belastungen durch Trennung der Eltern, Krankheiten und Todesfälle in der Familie.

In beiden Teilstudien berichten die meisten Befragten aus ihrer Kindheit von einer traditionellen Rollenaufteilung von Mutter und Vater. Ihre Beziehung zur Mutter beschreiben viele Befragte – Männer wie Frauen – als sehr gut, liebevoll und intensiv. Der Vater wird dagegen als distanzierter beschrieben, schon aufgrund der häufigen berufsbedingten Abwesenheit. Während viele BAKIP-Schüler die Beziehung zum Vater dennoch insgesamt oft als gut beschreiben, überwiegt bei den Tätigen der Eindruck deutlicher emotionaler Distanz. Nur einzelne Männer konnten eine gute emotionale Beziehung zum Vater aufbauen.

Die mit dem Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE, Schumacher et al. 2000) erhobenen Ergebnisse zum erinnerten Erziehungsverhalten der Eltern stimmen in den Gruppen der BAKIP-SchülerInnen und der der Tätigen in bemerkenswerter Weise überein. Durchweg wird von überdurchschnittlicher „emotionaler Wärme“ beider Eltern berichtet. Dabei liegen zum einen die Werte der weiblichen Befragten noch höher als die der männlichen Befragten. Zum anderen ergeben die Antworten der BAKIP-Schüler deutlich höhere Werte als die der Tätigen. Die Werte auf der Skala „Ablehnung und Strafe“liegen dagegen in allen Gruppen im unteren Durchschnittsbereich, mit etwas niedrigeren Werten bei den Mädchen. Bezogen auf „Kontrolle und Überbehütung“ liegen die Werte im Durchschnittsbereich; bei weiblichen BAKIP-Schülerinnen leicht darunter. Zu diesen Ergebnissen passt, dass in beiden Teilstudien die überwältigende Mehrheit der Befragten angibt, „alles in allem eine gute Kindheit“ gehabt zu haben, wobei bei den weiblichen Befragten die Zustimmung noch deutlicher ausfällt.

Dennoch gibt es eine beachtliche Minderheit der Befragten, die mit Kindern „ganz anders umgehen“ möchte als die eigenen Eltern. Dabei wird der Vater deutlich kritischer gesehen als die Mutter, männliche Befragte äußern sich zudem tendenziell kritischer als weibliche Befragte und Tätige kritischer als BAKIP-SchülerInnen (vgl. Abbildung 95).

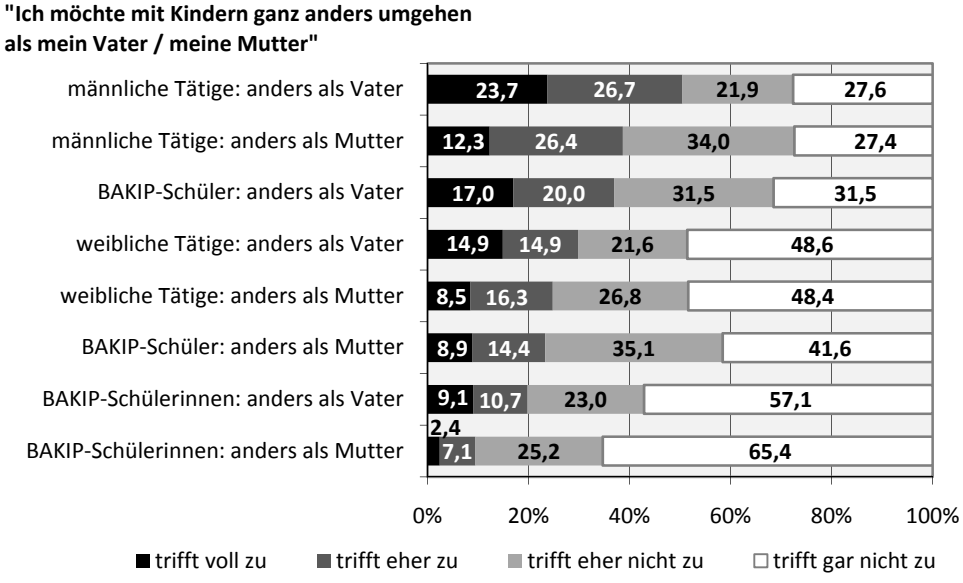


Abbildung 95: Eigene Erziehungsvorstellungen im Vergleich mit der eigenen Kindheit

Um dies an den Extremen der Verteilung zu veranschaulichen: Während die Hälfte der tätigen Männer das Erziehungsverhalten des Vaters zumindest tendenziell ablehnt, sieht noch nicht einmal jede zehnte weibliche BAKIP-Schülerin das Erziehungsverhalten der Mutter kritisch. Anders formuliert, erscheinen die allermeisten weibliche Schülerinnen dem gleichgeschlechtlichen Elternteil sehr verbunden. Viele männliche Tätige gehen dagegen deutlich auf Distanz zum gleichgeschlechtlichen Elternteil.

Die Ergebnisse aus den vertiefenden Interviews bestätigen diese Tendenz. Zum einen setzen sich mehr Männer als Frauen mit dem elterlichen Erziehungsverhalten kritisch auseinander. Zum anderen spiegelt die Distanzierung insbesondere vom väterlichen Verhalten Veränderungen des gesellschaftlichen Vaterbildes wieder. Diese lassen das autoritäre, ganz auf Arbeit orientierte und emotional wenig zugängliche Bild des Vaters als überholt und heute nicht mehr angemessen erscheinen.

Erwähnt werden soll schließlich ein weiteres Ergebnis. In beiden Teilstudien berichtet die Mehrheit der männlichen Befragten rückblickend von einer tendenziell typischen Bubenkindheit, die von Aktivitäten im Freien und gleichgeschlechtliche Spielgruppen geprägt war. Dies wird oft als „normal“ erinnert. Nur ein kleiner Teil der befragten Buben bzw. Männern berichtet bereits aus der Kindheit von untypischem Verhalten, z.B. andere Interessen als die anderen Buben gehabt oder schon als Kind viel mit Mädchen gespielt zu haben.

In der Fragebogenerhebung bei in Kindertagesheimen tätigen Männern gaben vier Fünftel an, dass sie ein „typischer Bub“ gewesen seien, wogegen nur die Hälfte der Frauen von sich sagte, eher ein „typisches Mädchen“ gewesen zu sein. Mit dem Besuch einer BAKIP scheint sich das Bild dann zu drehen, was auch Auswirkungen auf die Geschlechterstereotypie haben könnte: Männliche Jugendliche entwickeln einen gemischtgeschlechtlichen Freundeskreis, weibliche Jugendliche finden sich in einem oft sehr geschlechtstypisch geprägten Umfeld wieder, in dem Burschen die Ausnahme darstellen.

Einstellungen zu Partnerschaft und Familie

Der Vergleich der einzelnen Befragtengruppen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Partnerschaft und Familie ergibt ein interessantes Bild. Zunächst ist festzuhalten, dass die traditionelle Rollenaufteilung, die dem Mann die Erwerbsarbeit und der Frau die Versorgung der Kinder zuordnet, von der Mehrheit der Befragten abgelehnt wird. Eine große Mehrheit in allen Befragtengruppen hält Männer und Frauen in der Kindererziehung für gleich geeignet und spricht sich für eine partnerschaftliche Aufteilung von Familien- und Berufsarbeit aus. Dabei gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Befragtengruppen (vgl. Abbildung 94).

Der größte Anteil von Befragten, die eine traditionelle Rollenaufteilung befürworten, ist in der Gruppe der Burschen in der Berufsfindungsphase zu finden. Auf der anderen Seite ist der größte Anteil der Befragten, die eine partnerschaftliche Aufgabenteilung befürworten, in der Gruppe der in der Kinderbetreuung tätigen Männer zu finden. Aber auch der größte Teil der BAKIP-Schüler vertritt tendenziell partnerschaftliche Einstellungen. Während also in der Berufsfindungsphase etliche Burschen an traditionellen Geschlechterrollen orientiert sind, sind die Burschen und Männer, die sich für den Bereich der Kindergartenpädagogik entschieden haben, ganz überwiegend partnerschaftlich und damit „moderner“ orientiert. Bei den weiblichen Befragten stellt sich dies anders dar. Die Unterschiede zwi-

schen den Befragtengruppen sind eher gering. Im Ergebnis bedeutet das, dass in der Berufsfindungsphase Mädchen im Durchschnitt partnerschaftlicher orientiert sind als Burschen, wogegen es in der Gruppe der schon Tätigen gerade umgekehrt ist: Die männlichen Tätigen sind tendenziell partnerschaftlicher eingestellt als ihre Kolleginnen. In der Gruppe der BAKIP-Schülerinnen sind die Geschlechterunterschiede geringer und nicht eindeutig.

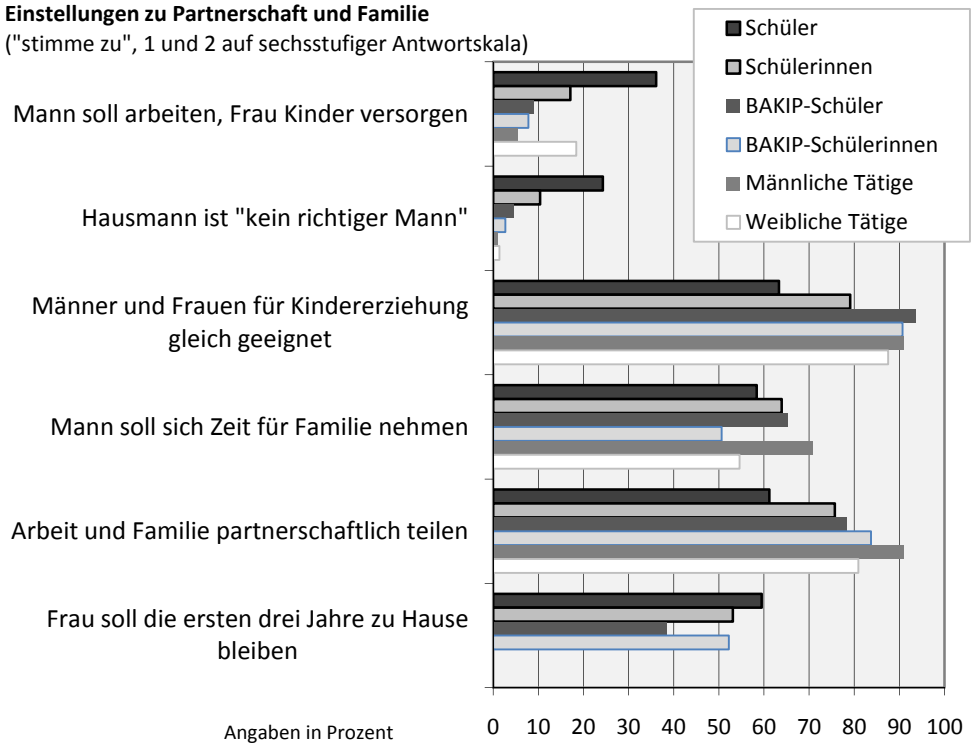


Abbildung 96: Einstellungen zu Partnerschaft und Familie

Aussagen zu Zukunftsvorstellungen deuten allerdings darauf hin, dass das Bild des männlichen „Familienernährers“ auch in der Gruppe der BAKIP-SchülerInnen noch weit verbreitet ist. Auch ist die reale Lebenssituation der männlichen Tätigen nicht ganz so partnerschaftlich wie ihre Einstellungen, was auch aus anderen Untersuchungen bekannt ist – veränderte Einstellungen sind nicht immer praxisrelevant. Immerhin ein Drittel der befragten Tätigen mit Kindern berichtet aber, dass sie und die Partnerin die Betreuung zu gleichen Teilen übernehmen.

Bei den befragten weiblichen Tätigen zeigt sich dagegen das klassisch-traditionelle Bild. Obwohl die befragten Frauen ganz überwiegend für eine partnerschaftliche Teilung von Arbeits- und Familienaufgaben befürworten, übernimmt die große Mehrheit der Befragten den größeren Teil der Kinderbetreuung, während ihre Partner mehr arbeiten und mehr zum Familieneinkommen beitragen. Insgesamt sind die Einstellungen der Burschen

und Männer im Bereich der Kinderbetreuung damit deutlich „moderner“, und zwar sowohl im Vergleich zu anderen Burschen als auch im Vergleich mit weiblichen Befragten. Dies spiegelt sich dann auch zumindest tendenziell in der Lebenssituation der Männer und Frauen mit Kindern wieder.

6.3 Wege in den Beruf

Ein Vergleich der Ergebnisse der Teilstudien zur Frage, wie Burschen und Männer den Weg zur pädagogischen Arbeit mit Kindern finden (können), offenbart drei wesentliche Ergebnisse:

- Viele Burschen können sich grundsätzlich so eine Tätigkeit vorstellen;
- Burschen werden völlig unzureichend über entsprechende Möglichkeiten informiert;
- Negative Einstellungen und Reaktionen von Gleichaltrigen stellen für mögliche Interessierte ein wesentliches Hindernis dar.

Wie die Befragung von Schülern in der Berufsfindungsphase zeigt, ist mehr als ein Viertel der befragten Burschen an Berufen im Bereich Bildung und Erziehung interessiert. Auch einer Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen stehen viele Burschen positiv gegenüber: Ebenfalls ein Viertel der befragten Burschen kann sich grundsätzlich vorstellen, in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten.

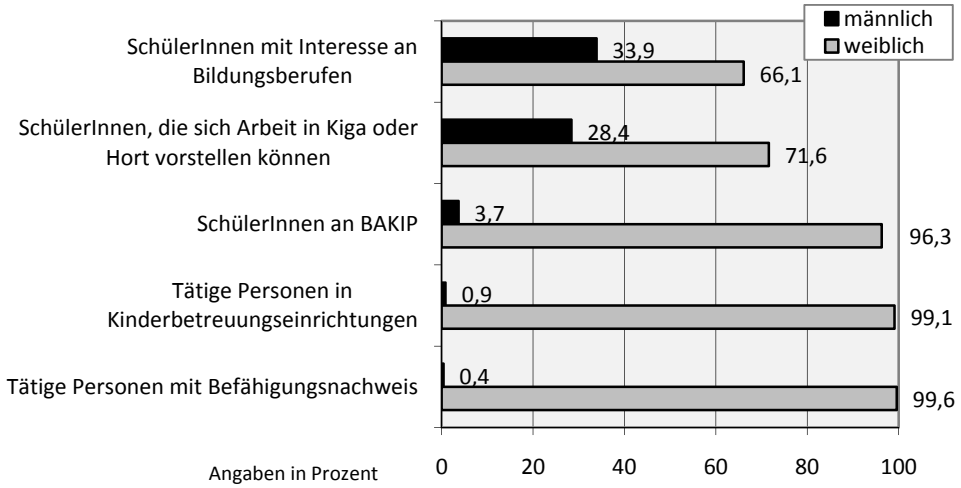


Abbildung 97: Vom Interesse zur beruflichen Tätigkeit: relativer Anteil von Burschen/Männer und Mädchen/Frauen im Vergleich

Quellen: Angaben für BAKIP: 2008/2009 (Statistik Austria 2009b); für tätige Personen: 2007/2008 (Statistik Austria 2008), da für die neueren und etwas höheren Gesamtzahlen noch keine differenzierten Berechnungen vorlagen.

Zwar liegt der jeweilige Anteil bei den befragten Mädchen gut doppelt so hoch, und Burschen äußern noch deutlich häufiger Interesse an technischen und handwerklichen Berufen. Dennoch zeigen diese Zahlen, dass das Spektrum potentiell interessierter Burschen weit größer ist als die Gruppe derjenigen, die tatsächlich später einen solchen Beruf ergreifen.

Vorerfahrungen in der Betreuung von Kindern sind ein möglicher Ausgangspunkt für eine spätere Ausbildungs- und Berufswahl in dieser Richtung – das gab die große Mehrheit auch der männlichen Befragten an. Dabei gibt es bemerkenswerterweise kaum Unterschiede zwischen Schülern vor der Berufsentscheidung und denen, die sich dann tatsächlich für einen solchen Ausbildungs- bzw. Berufsweg entschieden. So geben sowohl 30,4% der Schüler in der Berufsfindungsphase als auch 30,0% der in Kindergärten Tätigen an, Erfahrungen als Babysitter gemacht zu haben.

Sowohl manche BAKIP-Schüler als auch manche Tätige berichten, dass sie durch gute Erfahrungen mit der Betreuung von Kindern auf die Idee gekommen seien, eine Ausbildung in diesem Bereich zu beginnen. Während allerdings viele Frauen schon im Kindes- oder Jugendalter eine Berufsperspektive im Bereich Kinderbetreuung sahen, war dies bei der überwiegenden Mehrheit der tätigen Männer erst im Erwachsenenalter der Fall.

Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Burschen im Rahmen der Berufsorientierung nicht ausreichend auf entsprechende Möglichkeiten hingewiesen werden (vgl. Aigner & Perzy 2010). Während in der Befragung von Tätigen jede zweite Frau angibt, durch die schulische Berufsinformation für eine Ausbildung bzw. Tätigkeit in der Kinderbetreuung motiviert worden zu sein, ist dies nur für jeden fünften Mann der Fall. Auch in der Befragung von BAKIP-Schülern stellte sich heraus, dass eine schulische Berufsinformation über die BAKIP Burschen nur wenig erreicht. Mehr als ein Drittel der befragten Burschen gab an, in der Schule „gar nicht“ über die BAKIP-Ausbildung informiert worden zu sein. Allerdings ist anzumerken, dass auch von Mädchen und Frauen die Qualität der schulischen Berufsinformation über die BAKIP kritisiert wird.

Eine wesentliche Rolle für die Berufsinformation und –entscheidung spielen für beide Geschlechter die Eltern sowie Freundinnen und Freunde. Nach den Ergebnissen der BAKIP-Erhebung ist dabei der Einfluss der Eltern weniger wichtig als der Aspekt, dass auch Freundinnen und Freunde die BAKIP besuchen. In der Befragung von Tätigen werden darüber hinaus von einem Drittel der Männer, nicht aber der Frauen, Hinweise der Partnerin als relevant für die Ausbildungs- bzw. Berufsentscheidung genannt.

Wie die Teilstudien übereinstimmend zeigen, können Vorbilder in der Arbeit mit Kindern von großer Bedeutung für die spätere Berufsorientierung sein. Im familiären Umfeld handelt es sich dabei zumeist um Frauen, z.B. Mütter und Schwestern, die selbst im Bereich tätig sind. Im weiteren Umfeld werden dagegen auch Burschen und Männer genannt, insbesondere ehrenamtliche Helfer in der Jugendarbeit, in der sich viele Befragte engagierten. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass Frauen einen größeren Einfluss auf eine berufliche Orientierung von Burschen in Richtung Kinderbetreuung haben als männliche Bezugspersonen und Vorbilder.

Bemerkenswert ist schließlich, dass für einen erheblichen Teil insbesondere der männlichen Befragten die Ausbildungs- bzw. Berufswahl „eigentlich Zufall“ gewesen sei: 20,7% der BAKIP-Schüler und sogar 37,4% der tätigen Männer berichteten dies, wogegen es bei den BAKIP-Schülerinnen nur 7,7% und bei den tätigen Frauen 26,1% waren.

Wie bereits erwähnt, finden Mädchen mehrheitlich bereits als Jugendliche ihren Weg in das Arbeitsfeld, wogegen die Mehrheit der befragten tätigen Männer zu den Quereinsteigern zählt, denen erst als Erwachsener der Blick auf den Beruf geöffnet wird. Sowohl Kollegschüler als auch in Kinderbetreuungseinrichtungen tätige Männer berichten von einem Prozess der Umorientierung, dem Erfahrungen in anderen Berufsfeldern, eine Phase der Erwerbslosigkeit und/oder der Abbruch einer anderen Ausbildung bzw. eines Studiums vorausgingen.

Was die persönlichen Motive für die Ausbildungswahl angeht, so ähneln sich die Angaben aus den verschiedenen Befragtengruppen. Im Vordergrund stehen Interesse und Spaß an der Arbeit mit Kindern sowie der Wunsch, „etwas Sinnvolles zu machen". Bemerkenswerterweise wird dies nicht nur von denjenigen Befragten vertreten, die sich tatsächlich für eine entsprechende Ausbildung bzw. berufliche Tätigkeit in diesem Bereich entschieden haben. Auch Schüler in der Berufsfindungsphase sind zu vier Fünfteln der Ansicht, dass der Beruf des Kindergartenpädagogen das Gefühl vermittelt, „etwas Sinnvolles zu machen", und über zwei Drittel finden es „spannend, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten".

Während bei diesen Aspekten die Geschlechterunterschiede eher gering sind, berichten in der BAKIP-Fragebogenerhebung Burschen häufiger als Mädchen, dass sie die BAKIP besuchen, um dort die Matura zu machen. Auch tätige Männer, die die BAKIP absolviert haben, geben dies häufiger als ein Motiv für ihre Berufsentscheidung an als ihre weiblichen Kolleginnen.

Warum finden so wenige Burschen und Männer den Weg an die BAKIP bzw. in die Praxis der Kinderbetreuung, obwohl ein erheblicher Teil der Schüler in der Berufsfindungsphase diesem Bereich durchaus interessiert und positiv gegenübersteht? Die Ergebnisse der Teilstudien deuten darauf hin, dass dabei negative Reaktionen insbesondere von männlichen Peers eine entscheidende Rolle spielen können.

Ein Vergleich der Befragungen von BAKIP-Schülern und Tätigen zeigt zum einen, dass BAKIP-Schüler mehr negative Reaktionen angeben, als Tätige sie erinnern (dabei ist jedoch zu bedenken, dass für die Tätigen die Berufswahl oft schon lange zurückliegt). Zum anderen bestätigt es das Ergebnis, dass negative Reaktionen oft von den eigenen Geschlechtsgenossen ausgehen.

Nimmt man nun noch die Befragung von Schülern in der Berufsfindungsphase hinzu – und um solche geht es ja hauptsächlich, wenn BAKIP-Schüler oder Tätige von den Reaktionen von Peers auf ihre berufliche Orientierung berichten – dann vervollständigt sich das Bild. Ein Drittel der befragten Burschen vertritt die Ansicht, dass Männer im Kindergarten „keine richtigen Männer" seien. Drei von zehn befragten Burschen halten Männer tendenziell für eine „Gefahr für Kinder", und jeder Fünfte stimmt sogar der Aussage zu, dass männliche Kindergärtner „Perverse" seien, „die Kinder missbrauchen". Dies ist die Gruppe, von der Burschen, die sich für die Arbeit mit kleinen Kindern interessieren, negative Reaktionen zu befürchten haben.

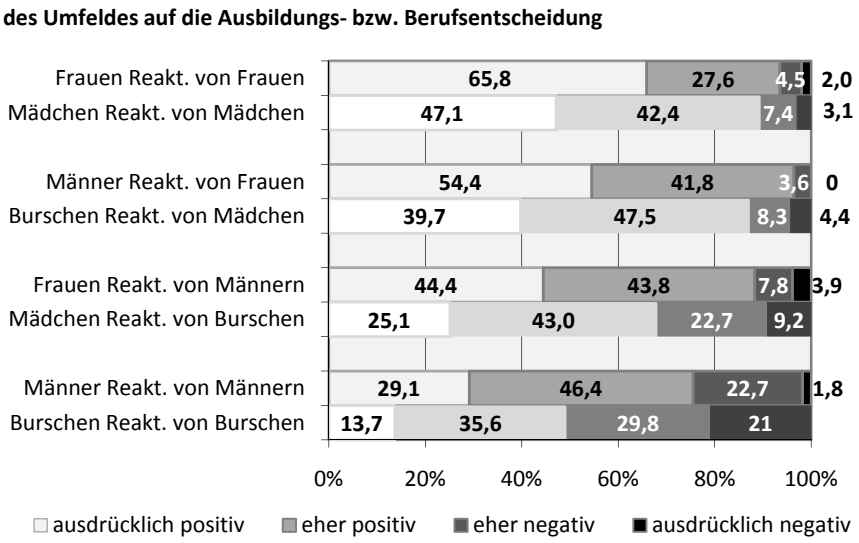


Abbildung 98: Reaktion des Umfeldes auf die Ausbildungs- bzw. Berufsentscheidung

Aus ihrem aktuellen Umfeld berichten dagegen sowohl BAKIP-Schüler als auch Tätige ganz überwiegend von positiven Reaktionen auf ihre Ausbildungswahl bzw. berufliche Tätigkeit. Auch die Mehrheit der eigenen Eltern der Befragten reagierte überwiegend unterstützend und akzeptiert die Entscheidung ihres Kindes. Am Rande sei zudem erwähnt, dass positive Reaktionen auf Männer im Kindergarten auch von den Eltern aus den untersuchten Kindergärten berichtet werden. Das Problem der negativen Reaktionen auf die Ausbildungs- und Berufswahl erscheint damit entscheidend als ein Problem der Jugendphase und der Interaktionen unter jugendlichen Peers.

6.4 Ausbildung

Der übliche Weg zu einer pädagogischen Tätigkeit in einer Kinderbetreuungseinrichtung in Österreich ist der Abschluss der fünfjährigen Vollzeitausbildung an einer BAKIP, die für eine solche Arbeit qualifiziert. Der tatsächliche Berufseinstieg in den Kindergarten nach der BAKIP, so zeigt die vorliegende Studie, ist jedoch bei Burschen bzw. Männern weit seltener der Fall als bei Mädchen bzw. Frauen.

So können sich männliche BAKIP-Schüler deutlich weniger als ihre Mitschülerinnen vorstellen, nach ihrem Abschluss in einem Regelkindergarten zu arbeiten (62,9% vs. 84,7%). Lediglich eine Tätigkeit im Hort können sich mehr Burschen als Mädchen vorstellen (62,1% vs. 36,4%). Jeder Fünfte der befragten männlichen Schüler möchte dagegen „eher nicht“ oder sogar „auf keinen Fall“ mit Kindern arbeiten, was nur jede zwölfte Schülerin angibt (21,1% vs. 8,1%).

Männliche Schüler beabsichtigen zudem weit häufiger als weibliche Schüler, nach ihrem Schulabschluss ein Studium aufzunehmen (28,9% vs. 11,7%). Zwar geben viele dieser Schüler an, neben dem Studium im Kindergarten oder Hort arbeiten zu wollen. Die Befragungen machen aber deutlich, dass für Burschen Karriereoptionen wichtiger sind als für Mädchen und eine Tätigkeit im Kindergarten für sie daher keine langfristige Perspektive darstellt.

Dies wird durch die Ergebnisse der nicht repräsentativen Befragung von BAKIP-Absolventen bestätigt. Weniger als ein Fünftel der Befragten waren nach Abschluss ihrer BAKIP-Ausbildung im Kindergarten tätig, und zum Befragungszeitpunkt waren es nicht einmal mehr zehn Prozent. Vielmehr gab die Hälfte an, sich im pädagogischen bzw. psychosozialen Bereich weiter qualifiziert zu haben.

Umgekehrt haben Männer, die in Kinderbetreuungseinrichtungen tätig sind, deutlich seltener eine Regelausbildung an der BAKIP absolviert. Etwa zwei Drittel der befragten Frauen, aber nur ein Viertel der Männer haben die reguläre vier- bis fünfjährige BAKIP abgeschlossen. Männer haben dafür doppelt so oft wie Frauen eine Kollegausbildung an der BAKIP absolviert. Sie haben deutlich häufiger als Frauen nur an Kurzlehrgängen zum Helfer bzw. Assistenten teilgenommen, aber auch häufiger eine Erzieherausbildung, ein Studium im pädagogischen Bereich oder andere Ausbildungen absolviert. Damit einher geht, dass in Kinderbetreuungseinrichtungen tätige Männer ihre Ausbildung im Durchschnitt mehrere Jahre später begonnen haben als ihre Kolleginnen (23,1 vs. 16,0 Jahre).

Das Modell einer Vollzeitausbildung auf Sekundarschulniveau ist also für Mädchen, nicht aber für Burschen bzw. Männer der häufigste Weg zu einer Tätigkeit in Kinderbetreuungseinrichtungen. Dazu passt, dass sowohl viele BAKIP-Schüler als auch Tätige die Ansicht vertreten, dass ein Ausbildungsbeginn mit 14 bis 15 Jahren zu früh ist, und sich daher für eine Anhebung des Einstiegsalters in die Ausbildung aussprechen.

Unabhängig davon äußert sich die große Mehrheit der Befragten insgesamt tendenziell zufrieden mit ihrer Ausbildung. Dies gilt nicht nur für die BAKIP-Schüler und –Schülerinnen, sondern auch für die tätigen Männer und Frauen, die andere Ausbildungswege gegangen sind. Als positive Aspekte werden in beiden Teilstichproben übereinstimmend insbesondere die Praxisorientierung sowie, bezogen auf die BAKIP, das Schulklima genannt. Dabei wird oft das gute Verhältnis zu den Lehrkräften hervorgehoben. Das Kolleg wird als adäquate Ausbildungsform für Quereinsteiger bezeichnet, die große Altersmischung und der heterogene berufliche Hintergrund der Kolleg-Schülerinnen als bereichernd erlebt.

Kritisch angemerkt zur BAKIP-Ausbildung werden – sowohl von Schülern als auch im Rückblick von Tätigen – die hohen zeitlichen Anforderungen sowie aufwändige Vorbereitungen in den Praxisphasen. Darüber hinaus wird von einigen Tätigen eine grundlegende Kritik an der BAKIP-Ausbildung formuliert, die als „veraltet“ und zu sehr an „Zwang und Kontrolle“ orientiert beschrieben wird. Auch ein verbreitetes konservatives Frauenbild wird problematisiert. Manche Befragte entschieden sich vor diesem Hintergrund für alternativpädagogische Ausbildungswege und Zusatzausbildungen.

Den insgesamt überwiegenden positiven Einschätzungen der Ausbildung stehen viele Aussagen von Burschen und Männern gegenüber, die ihre Situation als Minderheit in Schulklassen und Ausbildungsgruppen thematisieren. Bemerkenswerterweise beklagen aber

auch Mädchen und Frauen die Dominanz von Mädchen bzw. Frauen im Ausbildungssystem. Die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler ist der Meinung, dass „männliche" Themen an der BAKIP zu kurz kommen, und eine Mehrheit der Schülerinnen stimmt ihnen zumindest tendenziell zu. Vor allem im Sportunterricht, aber auch im Werken und im technischen Bereich sind Burschen, aber auch Mädchen der Meinung, dass „männliche" Interessen nicht bzw. zu wenig berücksichtigt werden. In die Schilderungen von Benachteiligungen mischen sich stereotype Vorstellungen von Eigenheiten und Vorlieben der Geschlechter, die von den Befragten selbst vertreten, aber auch von Lehrkräften vermittelt werden.

Diesen Problemen steht eine mögliche Bevorzugung von männlichen Schülern in der Ausbildung gegenüber. Aufgrund ihres Minderheitenstatus erhalten Burschen und Männer oft besondere Aufmerksamkeit. Da Schule und Praxiseinrichtungen Interesse daran haben, die wenigen Burschen zu halten, werden manchmal geringere Anforderungen an sie gestellt. Dieses auch als „Männerbonus" bezeichnete Phänomen wird vor allem von den befragten Mädchen und Frauen thematisiert, aber auch von vielen Burschen und Männern bestätigt.

Während aber die weiblichen Befragten dies als klare Bevorzugung erleben, sprechen die männlichen Befragten in diesem Zusammenhang auch von Ambivalenz und Benachteiligung. Subtile Diskriminierung lässt sich in unterschiedlichsten Bereichen finden und ist oft nicht direkt bewusst oder nur schwer konkret zu beschreiben. So kann die größere „Sichtbarkeit" von Burschen dazu führen, dass sie auch schneller negative Konsequenzen erfahren. Nicht selten wird von männlichen Schülern die Ausführung männtertypischer Aufgaben erwartet, was sich später in der Praxis fortsetzt (siehe unten). Zudem haben viele Mädchen und Frauen trotz einer grundsätzlich positiven Einstellung zugunsten männlicher Pädagogen recht geschlechtstypische Vorstellungen von „natürlichen" Geschlechterunterschieden und der Rolle von Frauen und Männern in der Erziehung. Dies kann zu einer impliziten Abwertung der Fähigkeiten von Burschen bzw. Männern in diesem Bereich führen.

Insgesamt ergeben die Interviewaussagen zur Position von Burschen und Männern in der Ausbildung damit ein zwiespältiges Bild. Einerseits erhalten sie besondere Aufmerksamkeit und werden bevorzugt, andererseits erscheinen sie als Außenseiter, typisch „männliche" Interessen werden in der Ausbildung oft nur wenig berücksichtigt, und sie müssen damit rechnen, dass ihre Eignung für die Arbeit mit Kindern zumindest implizit in Frage gestellt wird. Vor diesem Hintergrund stimmt fast die Hälfte der männlichen BAKIP-Schüler der Aussage zu, dass die BAKIP „eigentlich eher für Mädchen gemacht sei", wogegen die Mehrheit der Schülerinnen nicht dieser Ansicht ist.

Die Befragung von in der Praxis tätigen Männern und Frauen bestätigt die Ergebnisse der BAKIP-Teilstudie und weist darauf hin, dass die geschilderten geschlechtstypischen Muster und spezifischen Problemlagen männlicher Schüler auch in anderen Ausbildungsgängen aufzufinden sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass erwachsenengerechte Ausbildungsgänge mit heterogener zusammengesetzten Gruppen für Männer eine Chance darstellen können, auch wenn sie dort ebenfalls in der Minderheit sind.

6.5 Pädagogische Tätigkeit

Einstieg in die Praxis und berufliche Zufriedenheit

Die ganz überwiegende Mehrheit, konkret etwa neun von zehn befragten Burschen wie auch Männern berichtet, dass sie in der Praxis sehr positiv aufgenommen werden. Dies gilt nicht nur für Kolleginnen, die diesen Eindruck der Männer bestätigen, sondern auch für Eltern, die die Beschäftigung von Männern ebenfalls begrüßen. Oftmals wird berichtet, dass Männern gleich nach Abschluss der Ausbildung oder sogar bereits vorher eine Stelle angeboten worden war.

Nur ein kleiner Teil der Befragten berichtet ausdrücklich negative Reaktionen und Schwierigkeiten beim Einstieg in die Praxis. Ein Viertel der befragten BAKIP-Schüler macht jedoch zumindest gelegentlich die Erfahrung, dass Burschen bzw. Männern „grundsätzlich mit Skepsis“ begegnet wird; Mädchen berichten dies sogar noch häufiger. Aus den Befragungen von in der Praxis tätigen Männern und Frauen wird dies weniger berichtet, allerdings finden sich verschiedene Hinweise auf spezifische Schwierigkeiten von Männern. Auffällig ist, dass sich die Ausgangsvoraussetzungen und die beruflichen Positionen von Frauen und Männern im Durchschnitt deutlich unterscheiden.

Wie in den Auswertungen der Befragungen von Tätigen ausführlich dargestellt, ist die berufliche Zufriedenheit in der Kinderbetreuung insgesamt hoch. Dies gilt insbesondere für die Zusammenarbeit von Frauen und Männern. Auch die Mehrheit der BAKIP-SchülerInnen äußert sich positiv zur Zusammenarbeit der Geschlechter, wenngleich es dort auch häufiger kritische Stimmen gibt. Bezogen auf die in Ausbildung befindlichen Schüler ist hier jedoch vor allem anzumerken, dass diese kaum einmal einen männlichen Praxisbetreuer oder einen männlichen Ansprechpartner in einer Praxiseinrichtung erleben. Etwa zwei Drittel der Burschen, aber auch über die Hälfte der Mädchen geben an, dass sie gern einen solchen Ansprechpartner hätten.

Die meisten männlichen BAKIP-Schüler erleben beim Einstieg in die Praxis erneut, dass der Bereich der Kinderbetreuung weitestgehend von Frauen bestimmt ist, und zwar noch weit mehr als der schulische Kontext. Von der tendenziell durchaus großen beruflichen Zufriedenheit der männlichen Tätigen im Arbeitsfeld erfahren sie dagegen nichts.

Geschlechtstypische Unterschiede im Erziehungsstil

Bezüglich geschlechtstypischer Unterschiede im Erziehungsstil stimmen die Ergebnisse der Befragungen von BAKIP-SchülerInnen und Tätigen in der Tendenz überein. Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen sehen die Befragten in beiden Teilstudien insgesamt eher wenige Unterschiede im Erziehungsstil von Männern und Frauen und in ihrem Verhalten gegenüber Kindern. Eine deutliche Minderheit ist dagegen der Ansicht, dass sich männliche und weibliche PädagogInnen unterscheiden, wobei die Einschätzungen von männlichen und weiblichen Befragten teilweise deutlich differieren. Oft gibt es Übereinstimmung darüber, welchem Geschlecht welche Tendenz zugeschrieben wird; in einzelnen Fällen gibt es aber auch Uneinigkeit sowohl innerhalb als auch zwischen den Geschlechtern.

Häufiger Burschen und Männern zugeschrieben werden insbesondere Spiele im Freien, körperbetontes und wildes Spiel, mehr Zutrauen und Risikobereitschaft sowie ein etwas laxerer Umgang mit Regeln („öfters mal ein Auge zudrücken"). Eher Mädchen und Frauen werden dagegen Bastelangebote, Ordnung und Kontrolle, das Trösten von Kindern sowie Ängstlichkeit zugeordnet.

Männliche Befragte sehen tendenziell, wenn auch nicht bei allen Aspekten, etwas mehr Unterschiede zwischen den Geschlechtern als weibliche Befragte, und BAKIP-SchülerInnennehmen im Vergleich zu Tätigen Männer und Frauen eher als unterschiedlich wahr. So meint mehr als die Hälfte der BAKIP- Schüler, aber „nur" ein Drittel der männlichen Tätigen, dass Burschen und Männern „mehr Spiele im Freien" machen als ihre Kolleginnen. Auf der anderen Seite meint die Hälfte der weiblichen BAKIP-Schülerinnen, dass ihre Mitschüler häufiger als sie selbst „mal ein Auge zudrücken", wogegen nur ein Viertel der weiblichen Tätigen dies angibt.

Tendenziell sehen BAKIP-SchülerInnen häufiger Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Tätige. Es kann vermutet werden, dass manche Geschlechterunterschiede mit zunehmender Berufserfahrung an Bedeutung verlieren. So ist „Geduld" nach Ansicht insbesondere von BAKIP-Schülerinnen eher eine Stärke von Frauen. Die große Mehrheit der Tätigen sieht hier jedoch eher keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Auch „mehr mit Kindern sprechen" wird von den BAKIP-SchülerInnen – Burschen wie Mädchen – eher dem weiblichen Geschlecht zugeordnet, wogegen nur wenige Tätige hier Geschlechterunterschiede sehen.

Die vertiefenden Interviews bestätigen die beschriebene Tendenz im Vergleich von BAKIP-SchülerInnen und Tätigen. In Interviews mit BAKIP-SchülerInnen werden Geschlechterunterschiede ausführlich und prägnant thematisiert, weit deutlicher als in der Fragebogenerhebung. Dabei werden den Geschlechtern durchwegs geschlechtstypische Eigenschaften zugeordnet. So berichten fast alle Burschen, dass sie mehr wildere Aktivitäten mit den Kindern machen und körperbetonter arbeiten. Mädchen und Frauen werden dagegen zumindest von einem Teil der Befragten für sensibler und emotionaler gehalten.

Auch viele Tätige ordnen Bewegung, Sport sowie insbesondere wildes körperliches Spiel eher männlichen Fachkräften zu. Viele Interviews mit Tätigen sind aber durch Ambivalenz gekennzeichnet: immer wieder zeigen sich Widersprüche zwischen der Betonung einer Gleichheit der Geschlechter einerseits, geschlechtstypischen Mustern andererseits. Hier ist zu bedenken, dass ein Teil der Befragten sich gezielt darum bemüht, sich *nicht* geschlechtstypisch zu verhalten, zum Teil sogar ausdrücklich „gegenstereotyp".

Interessant sind die unterschiedlichen Aussagen zum Umgang mit Konflikten (vgl. Abbildung 99). In der Fragebogenerhebung sieht die Mehrheit der Befragten auch hier keine geschlechtstypischen Unterschiede. Mehr als ein Drittel der BAKIP-Schülerinnen ist jedoch der Ansicht, dass es eher die Burschen sind, die Konflikten aus dem Weg gehen. Während ein kleiner Teil der Burschen dies ebenso sieht, ist ein Fünftel umgekehrt der Ansicht, dass dies eher auf die Mädchen zutreffe, was wiederum nur wenige Mädchen so sehen. In der Befragung von Tätigen lassen sich diese Tendenzen ebenfalls auffinden, wenn auch nur in geringerem Ausmaß. Uneinigkeit gibt es auch bei der Frage, wer mehr „klare Anweisungen" gibt: Insbesondere Tätige ordnen dies häufiger dem eigenen als dem anderen Geschlecht zu.

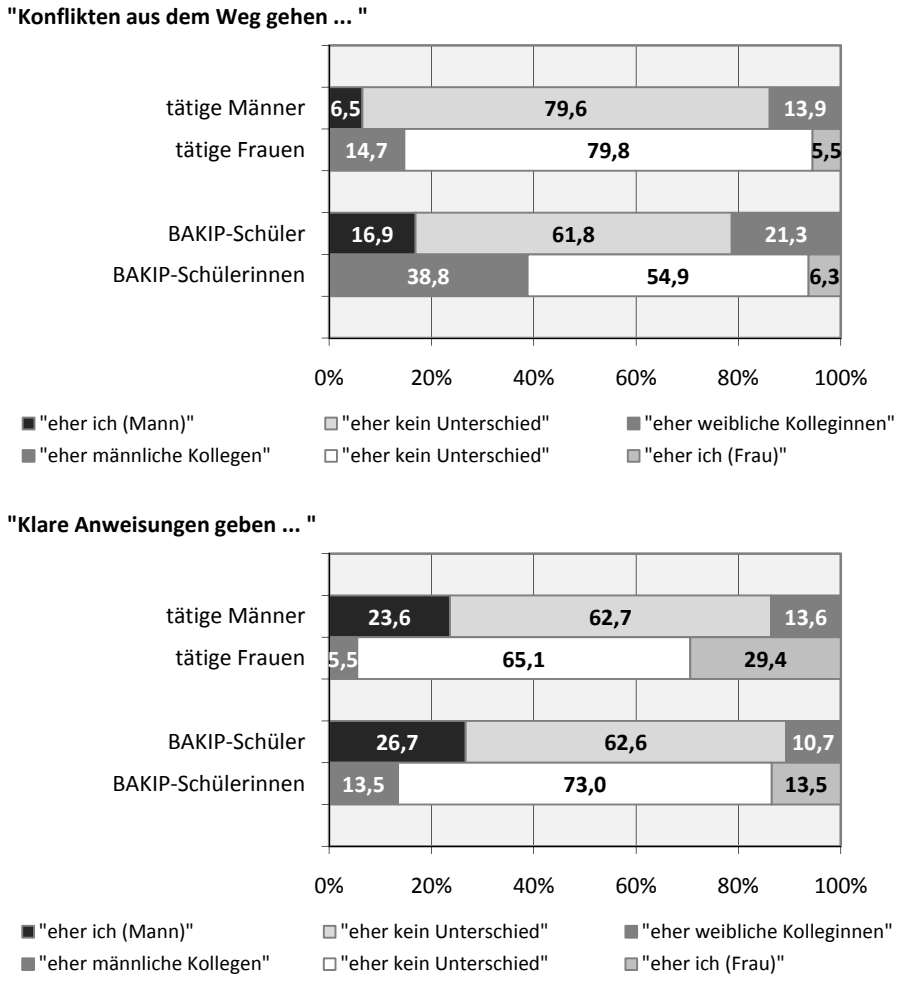


Abbildung 99: Geschlechtstypischer Umgang mit Konflikten

In den Interviews werden Burschen und Männer als klarer, direkter und durchsetzungsstärker beschrieben – schon aufgrund ihrer tieferen Stimme. Andererseits wird berichtet, dass Männer „lockerer“ seien und „relaxter“ mit Regeln und Strukturen umgingen. Dieser scheinbare Gegensatz kann, wie einzelne Interviewsequenzen zeigen, mit dem individuell unterschiedlichen Verhalten beim Setzen von Grenzen zusammen hängen.

Darüber hinaus können Wechselwirkungen von Geschlecht, Alter und Berufserfahrung eine Rolle spielen. Eventuell gehen Burschen und junge Männer Konflikten manchmal eher aus dem Weg, sie sind manchmal mehr Spielpartner als Aufsichtspersonen. Mit zunehmender Berufserfahrung übernehmen sie mehr Verantwortung. Mädchen sind von Beginn an „pflichtbewusster“ und haben schon zu Beginn ihrer Ausbildung tendenziell mehr Erfah-

rung in der Betreuung von Kindern. Dies erleichtert es ihnen, in die Rolle der verantwortlichen Bezugsperson hineinzuwachsen.

Zusammenarbeit von Männern und Frauen

Bezüglich der Zusammenarbeit der Geschlechter wird in allen Teilstudien dieselbe Ambivalenz deutlich, die sich bereits bei den Einstellungen zu geschlechtstypischen Unterschieden im Erziehungsstil zeigte. Die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass Burschen und Mädchen bzw. Männer und Frauen in der Praxis dieselben Aufgaben haben sollen. Zum Teil wird sogar ausdrücklich hervorgehoben, dass Männer Aufgaben und Aktivitäten ausüben (sollen), die *nicht* typisch „männlich" sind, um damit geschlechtsstereotypen Orientierungen entgegenzuwirken.

Gleichzeitig berichten viele männliche BAKIP-Schüler und Tätige übereinstimmend, dass Frauen von ihnen im Alltag oft die Übernahme typisch „männlicher" Aktivitäten erwarten. Dies bezieht sich sowohl auf Aktivitäten mit den Kindern wie Fußball, Toben & Raufen oder Werken, als auch kleine handwerkliche oder technische Tätigkeiten im Einrichtungsalltag, die eigentlich von Hausmeistern übernommen werden (sollten). Während BAKIP-Schüler dies mehr berichten als ihre Mitschülerinnen, ist es bei den Tätigen umgekehrt. Sie meinen eher, dass von Ihnen dasselbe wie von Frauen erwartet wird, während Frauen häufiger geschlechtstypische Erwartungen an Männer berichten, insbesondere im Umgang mit den Kindern

Auch in der Befragung von Eltern lassen sich entsprechende Widersprüche finden. Die große Mehrheit der befragten Eltern (de facto überwiegend Mütter) ist der Ansicht, dass männlicher Pädagogen alle Tätigkeiten im Kindergarten ausüben sollten, die auch von Frauen übernommen werden. Dies schließt auch die Bereiche der emotionalen Fürsorge („Trösten, auf den Schoß nehmen,…") und der Pflege („Toilettengang, Waschen,…") ein. Auf der anderen Seite stimmt die Hälfte der Befragten der Aussage zu, dass Männer vor allem handwerkliche und sportliche Tätigkeiten übernehmen sollten – was in gewissem Gegensatz zu den Antworten auf die anderen Aussagen steht.

Bemerkenswert ist ein weiterer Aspekt, in der die Befragungen von BAKIP-SchülerInnen und von Tätigen ähnliche Ergebnisse zeigen. Obwohl die Zusammenarbeit der Geschlechter insgesamt ganz überwiegend positiv eingeschätzt wird, ist eine erhebliche Minderheit der befragten BAKIP-SchülerInnen und weiblichen Tätigen der Ansicht, dass ihre männlichen Kollegen bevorzugt werden. So meint ein Fünftel der BAKIP-Schülerinnen und ein Drittel der weiblichen Tätigen, dass an Burschen bzw. Männer tendenziell geringere Ansprüche gestellt werden als an Mädchen bzw. Frauen. Dies wird allerdings nur von einem kleinen Teil der männlichen Kollegen bestätigt.

Auf der anderen Seite werden manche Aufgaben Burschen und Männern nicht zugetraut und ihnen daher auch nicht zugemutet. Dies berichten ein Drittel der BAKIP-Schüler, ein Fünftel der männlichen Tätigen und sogar die Hälfte der weiblichen Tätigen. Es bleibt damit offen, inwieweit Burschen und Männer tatsächlich „geschont" und damit bevorzugt werden, oder aber ob sie aus manchen Bereichen aktiv ferngehalten werden, weil ihnen bestimmte Kompetenzen abgesprochen werden.

Unabhängig davon lässt sich zusammenfassen, dass insbesondere Frauen von Männern sowohl die gleichberechtigte Beteiligung an sämtlichen Aufgaben im Kindergarten erwar-

ten als auch die Übernahme typisch männlicher Aktivitäten. Die Ergebnisse der Befragungen lassen vermuten, dass die männlichen Beschäftigten sich oft darum bemühen, diesen widersprüchlichen Erwartungen gerecht zu werden. Dennoch ist angesichts der unübersehbaren Ambivalenz nicht überraschend, dass dies zuweilen nicht gelingt oder zu Konflikten führt.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Frage der Chancengleichheit bzw. Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen. Zwar berichten drei Viertel der BAKIP-SchülerInnen, sich im Unterricht mit diesem Thema befasst zu haben, und ein noch etwas größerer Teil der Tätigen hält dieses Thema für „sehr wichtig" für die pädagogische Arbeit. Eine konkrete Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen und geschlechtersensibler Pädagogik findet jedoch in Ausbildung und Praxis weit seltener statt und scheitert an mangelnder Zeit oft sogar in Einrichtungen, in denen eine geschlechtersensible Ausrichtung konzeptuell verankert ist.

Reaktionen von Kindern auf männliche Kinderbetreuer / Pädagogen

Die Teilstudien ergeben übereinstimmend, dass Kinder sehr positiv auf männliche Pädagogen und Betreuer reagieren. Die Reaktionen der Kinder werden sowohl von BAKIP-Schülern als auch von Tätigen manchmal als geradezu euphorisch beschrieben: Burschen und Männer werden als „Magnete" bezeichnet oder fühlen sich sogar als „Star" oder „König".

Sowohl Schüler als auch Tätige berichten häufig, dass sich Spielaufforderungen von Kindern an Männer oft auf „wilderen", intensiven Körperkontakt, Toben und Kräftemessen sowie geschlechtstypische Aktivitäten wie Fußball und Bauen beziehen.

Keine eindeutigen Tendenzen gibt es dagegen bei der Frage, inwieweit Buben und Mädchen unterschiedlich auf Burschen und Männer reagieren. Während manche BAKIP-Schüler und Tätige der Ansicht sind, dass insbesondere Buben am Zusammensein mit Männern interessiert sind, sehen andere dort keinen Unterschied oder berichten, dass gerade Mädchen die Nähe zum männlichen Betreuer suchen.

Ebenfalls uneindeutig sind die Ergebnisse zur Frage, inwieweit männliche Pädagogen insbesondere für Kinder von Alleinerziehenden wichtig sind. Zwar berichten einzelne Männer, dass sie von manchen Kindern als „Ersatzpapa" gesehen werden, aber inwieweit sie tatsächlich eine solche Rolle übernehmen, ist unklar. Zum Teil grenzen sie sich ausdrücklich davon ab (vgl. S. 348). In den tiefenhermeneutisch ausgewerteten Interviews (vgl. Kap. 1) traten derartige Gefühle der Ersatzvaterschaft bei männlichen Tätigen jedoch häufig zutage.

Unsicherheiten im Körperkontakt mit Kindern

Die Teilstudien weisen auch übereinstimmend auf Unsicherheiten beim körperlichen Umgang von Männern und Kindern hin. Enger Körperkontakt beim Toben oder Kräftemessen wird nicht nur akzeptiert, sondern sogar als männertypisch angesehen und teils sogar ausdrücklich von Burschen und Männern erwartet.

Anders sieht es bei zärtlichem Körperkontakt sowie bei körpernahen Versorgungsaufgaben aus. Während viele Burschen und Männer berichten, dass naher Körperkontakt mit Kindern für sie selbstverständlich sei, meinen andere, dass sie dabei sehr vorsichtig sind.

Bemerkenswert ist, dass nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung sowohl Tätige als auch BAKIP-Schüler mehrheitlich berichten, Kinder zu wickeln oder auf die Toilette zu begleiten, viele Mädchen und Frauen – insbesondere fast die Hälfte der BAKIP-Schüler*innen* – dies aber nicht für selbstverständlich halten (vgl. Abbildung 100). Die befragten Eltern wiederum sind ganz überwiegend der Ansicht, dass männliche Pädagogen auch Pflegetätigkeiten wie Toilettengänge übernehmen sollen.

"Es ist selbstverständlich, dass ich Kinder wickle und/oder auf die Toilette begleite" (Männer) bzw. **"Ich habe Kinder gewickelt / auf die Toilette begleitet"** (Burschen) bzw. **"Es ist selbstverständlich, dass Burschen /Männer... "** (Frauen/Mädchen)

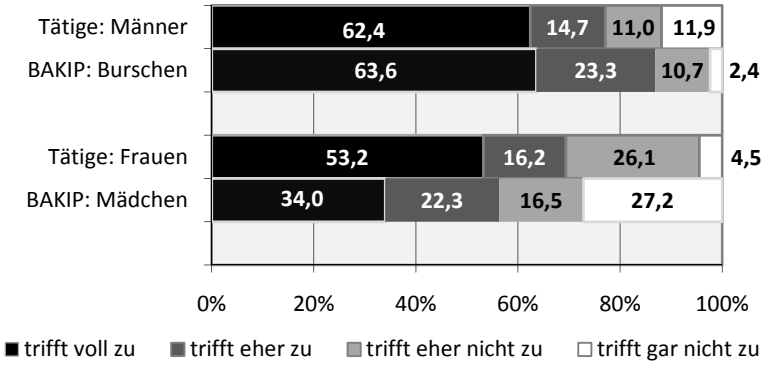


Abbildung 100: Einstellungen zu körpernaher Versorgung und Pflege

Die vertiefenden Interviews zeigen, dass etliche Burschen und Männer aufgrund von Irritationen und möglicher Vorwürfe sexueller Übergriffe in diesem Bereich sehr vorsichtig sind und zum Teil körperliche Nähe gezielt vermeiden. In der Ausbildung wird dies zum Teil sogar ausdrücklich seitens der Schule angemahnt oder sogar formal geregelt. Insbesondere lebens- und berufserfahrene Männer gehen mit diesem Thema souverän um und betrachten körperliche Nähe bei emotionaler Fürsorge und Pflegetätigkeiten als selbstverständlichen Teil ihrer Arbeit. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der „Generalverdacht“ (siehe S. 346ff.) den selbstverständlichen körperlichen Umgang von Männern mit Kindern erschwert. Dies gilt insbesondere für die erste Phase der Orientierung im Arbeitsfeld, in den Praktikumsphasen während der Ausbildung und beim Beginn der Berufstätigkeit.

6.6 Männlichkeit

In den Teilstudien, insbesondere den Befragungen von BAKIP-SchülerInnen und Tätigen, wurden zum einen allgemeine Vorstellungen von Männlichkeit und Geschlechterbildern erhoben, zum anderen gezielt nach Einstellungen zu männlichen Pädagogen und Betreuern im Kindergarten gefragt. Vergleiche zwischen den Schülern und Tätigen sind in diesem Themenbereich allerdings nur begrenzt möglich, weil in vielen Interviews mit BAKIP-Schülern hier nur wenig nachgefragt wurde, so dass die Schilderungen oft an der Oberfläche bleiben. Als ein besonderes Thema wird noch einmal das bereits erwähnte generelle Misstrauen gegenüber männlichen Pädagogen behandelt, das bereits im Kontext des Körperkontakts zwischen Männern und Kindern thematisiert wurde.

Männlichkeit und Mann-Sein

Sowohl BAKIP-Schüler als auch tätige Männer wurden in den vertiefenden Interviews nach ihren Einstellungen zu Männlichkeit und zu ihrem Selbstbild als (werdender) Mann befragt. Bemerkenswert ist, dass eine ganze Reihe lebens- und berufserfahrener Männer auf die Frage nach „Männlichkeit“ zunächst gar nichts zu sagen wissen. Ansonsten zeigt sich in den beiden Befragungen eine ähnliche Tendenz. Viele Burschen und Männer assoziieren zunächst traditionelle Stereotype und teils überzeichnete negative Klischees von Männlichkeit, von denen sie sich oft sogleich abgrenzen. Positive Eigenschaften werden spontan weit weniger benannt.

Auf die Frage nach der persönlichen Bedeutung, die Mann-Sein für die Befragten hat, sind die Antworten differenzierter. Nur wenige Burschen und noch weniger Männer beziehen sich hier auf Aspekte eines traditionellen Männerbildes. Stattdessen wird von vielen Befragten ein gleichberechtigter Umgang zwischen den Geschlechtern in den Vordergrund gestellt. Allerdings offenbaren die Interviewaussagen nicht selten erhebliche Unsicherheit und bringen innere Ambivalenzen bei den Befragten zum Vorschein.

Etliche Befragte – sowohl Tätige als auch Schüler – stellen fest, dass sie ihren eigenen (Klischee-)Vorstellungen von Männlichkeit selbst nicht entsprechen, was sie manchmal in Konflikt mit sich selbst bringt. Vielen Interviewpartnern fällt es schwer, Männlichkeit im positiven Sinn zu beschreiben, und nur wenige Befragte meinen ausdrücklich, „keine Schwierigkeiten mit ihrem Mann-Sein“ zu haben. Einhellig positiv wird allerdings der Bereich der Übernahme von Verantwortung für Kinder als durchwegs positiver Aspekt des Mann-Seins beschrieben.

Auch Mädchen und Frauen assoziieren zunächst Klischees, wenn sie nach „Männlichkeit“ gefragt werden. Im Gegensatz zu den meisten männliche Befragten nennen aber viele der befragten Mädchen und Frauen durchaus traditionell als „männlich“ angesehene Eigenschaften, wenn sie über ihre persönlichen Vorstellungen und Wünsche von Mann-Sein sprechen. Andererseits erwarten sie auch untypische, „weibliche“ Verhaltensweisen von Männern, oder geschlechtstypische Unterschiede werden heruntergespielt. Auch bei den weiblichen Befragten wird damit eine erhebliche Ambivalenz deutlich.

Es lässt sich zusammenfassen, dass es den befragten Frauen und Mädchen wesentlich leichter als den Burschen und Männern fällt, positive Vorstellungen von Männlichkeit zu

formulieren, wobei diese deutlich an stereotypen Vorstellungen orientiert sind. Die befragten Männer distanzieren sich dagegen ganz überwiegend von solchen Vorstellungen. Bei beiden Geschlechtern ist jedoch auch ein erhebliches Ausmaß an Ambivalenz festzustellen.

Sind Männer im Kindergarten „richtige Männer"?

Sind männliche Pädagogen und Betreuer „keine richtigen Männer"? Auf den ersten Blick lehnt die große Mehrheit der Befragten in allen Teilstudien diesen Satz klar ab, z.B. indem formuliert wird: „Die sind genauso Männer wie jeder andere Mann auch". Dabei werden jedoch Unterschiede zwischen den Teilstichproben sichtbar.

In der Befragung von Tätigen werden diesbezüglich nur wenig negative Reaktionen berichtet. Wenn überhaupt, kommen diese im weiteren Umfeld vor, kaum dagegen in Familie, Freundeskreis und beruflichem Umfeld. Allerdings relativieren sowohl manche männliche Tätige selbst als auch weibliche Kolleginnen das Bild des „richtigen Mannes", indem sie z.B. davon sprechen, dass Männer im Arbeitsfeld Kinderbetreuung „ihrer weiblichen Seite näher" wären.

Ähnliche Ambivalenzen werden in der Befragung von BAKIP-SchülerInnen deutlich. Dass Männer in der Kinderbetreuung keine „richtigen Männer" wären, weist die ganz überwiegende Mehrheit nicht nur der männlichen BAKIP-Schüler, sondern auch ihrer Mitschülerinnen zurück („Blödsinn"). Einige Schüler betonen sogar ausdrücklich, dass Männer in der Kinderbetreuung „richtige Männer" seien, indem sie diesen Begriff positiv besetzen und mit Kompetenzen verbinden, die für eine Tätigkeit in diesem Bereich erforderlich sind.

Andere dagegen stellen fest, dass sie selbst bzw. ihre männlichen Mitschüler nicht ihrem eigenen Bild eines „richtigen Mannes" entsprechen. Zudem werden von BAKIP-Schülern häufiger negative Reaktionen aus dem Umfeld berichtet, insbesondere im Kontext der Berufswahl. Mehr als berufserfahrene Männer werden sie direkt mit damit konfrontiert, dass die Tätigkeit im Kindergarten ein „Frauenberuf" sei.

Die befragten Schülerinnen und weiblichen Tätigen stellen häufiger als ihre männlichen Kollegen fest, dass diese nicht dem Bild eines „richtigen Mannes" entsprechen. Dabei werden in beiden Teilstudien bei den weiblichen Befragten Widersprüche deutlich zwischen dem privaten Bereich, in dem von Männern mehr traditionelle „Männlichkeit" erwartet wird, und dem beruflichen Kontext, in dem die Orientierung an Gleichberechtigung und typisch „weiblichen" Verhaltensweisen und Werten dominiert.

Aus der Befragung von Eltern ergibt sich, dass trotz der weitreichenden Zustimmung zu männlichen Pädagogen drei von zehn Befragten tendenziell der Ansicht sind, dass sich „männliche" Eigenschaften nicht mit dem Beruf des Kindergartenpädagogen vereinbaren lassen.

Im Gegensatz zu den anderen Teilstudien gibt es in der Befragung von Schülern in der Berufsfindungsphase eine große Gruppe insbesondere von Burschen, die Männern im Kindergarten grundsätzlich kritisch gegenüber steht. Hier vertritt ein Drittel der befragten Burschen tendenziell die Ansicht, dass Männer im Kindergarten „keine richtigen Männer" seien. Von den befragten Mädchen meint dies dagegen „nur" – oder immerhin? – jedes Fünfte.

Nicht selten kommen bei der Frage nach dem „richtigen" Mann die Themen Homosexualität und Pädophilieverdacht auf. Wie im Abschnitt „Wege in den Beruf" bereits darges-

tellt, müssen sich Burschen und Männer insbesondere in der Phase der Ausbildungs- und Berufswahl mit entsprechenden Bemerkungen und Sprüchen auseinandersetzen.

Der Generalverdacht

Ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber männlichen Pädagogen erscheint in drei Formen:

- Diffuse Vermutungen, dass mit dem betreffenden Burschen bzw. Mann „etwas nicht stimmt";
- die Annahme, solche Burschen bzw. Männer seien homosexuell;
- der Verdacht, Burschen bzw. Männer, die sich für eine Arbeit mit Kindern interessieren, seien pädophil bzw. potentielle Kindesmissbraucher.

Wie die folgenden Abbildungen aus der Fragebogenerhebung zeigen, gibt bei BAKIP-Schülern und tätigen Männern jeweils etwa ein Viertel an, dass Männern bzw. Burschen im Bereich der Arbeit mit Kindern „grundsätzlich mit Misstrauen" begegnet werde. Anders bei den Frauen: hier berichtet immerhin ein Drittel der Schülerinnen zumindest tendenziell von grundsätzlichem Misstrauen, wogegen Frauen aus der Praxis dies nur halb so oft und damit auch deutlich seltener als ihre männlichen Kollegen angeben.

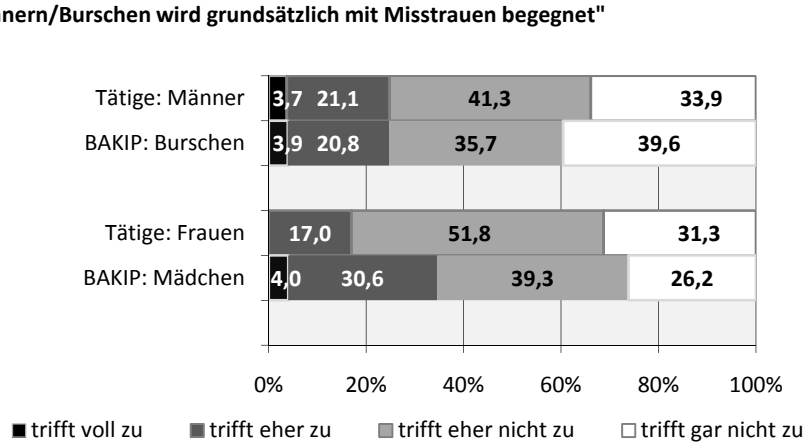


Abbildung 101: Generelles Misstrauen gegenüber Männern in der Kinderbetreuung

Dieses Ergebnis kann nun den Aussagen von Schülern in der Berufsfindungsphase gegenüber gestellt werden. Wie oben bereits erwähnt, sieht eine deutliche Minderheit der männlichen Schüler Männer im Kindergarten grundsätzlich kritisch. Drei von zehn Burschen, die sich an der Fragebogenerhebung beteiligten, halten Männer gar für eine „Gefahr für Kinder", und jeder fünfte Bursche hält männliche Kindergärtner für „ Perverse, die Kinder missbrauchen". Zu bedenken ist an dieser Stelle zudem der Anteil jener Burschen, deren Fragebögen nicht auswertbar waren, die aber abwertende Bemerkungen zum Beruf notiert hatten („nix für Männer", „schwul"). Der Anteil von Mädchen, die solchen Aussagen zustimmen, ist dagegen gering.

Diese Ergebnisse spiegeln entsprechende Aussagen von Burschen und Männern aus den vertiefenden Interviews wieder. Diese berichten immer wieder von entsprechenden Äußerungen und Bemerkungen im Bekanntenkreis insbesondere in der Zeit der Ausbildungs- und Berufsentscheidung. Mit zunehmender Lebens- und Berufserfahrung gehen die meisten männlichen Befragten mit dummen Sprüchen und generellen Zweifeln an ihrer „Männlichkeit" recht gelassen um. Dies gilt jedoch für den Verdacht sexueller Übergriffe nur begrenzt. Wie bereits ausgeführt, geben viele der interviewten Burschen und Männer an, mit nahem Körperkontakt sehr „vorsichtig" zu sein. Dies betrifft auch Pflegetätigkeiten wie Klogänge und Wickeln, die von einem Teil – wenn auch längst nicht allen – männlichen Befragten nach Möglichkeit vermieden werden.

Den Ergebnissen der Elternbefragung zufolge ist diese Vorsicht nicht unbedingt angebracht, denn die große Mehrheit der Eltern ist der Ansicht, dass ein männlicher Pädagoge *alle* Tätigkeiten im Kindergarten ausüben solle, auch die Bereiche der emotionalen Fürsorge („Trösten, auf den Schoß nehmen,…") und der Pflege („Toilettengang, Waschen,…").

Bei der Frage nach konkreter Verdächtigung wegen eines möglichen sexuellen Übergriffs gibt es zwischen männlichen Schülern und Tätigen nur geringe Unterschiede: Etwa jeder zehnte befragte Bursche bzw. Mann hatte selbst bereits einmal das Gefühl, deswegen in Verdacht geraten zu sein. Bei den weiblichen Befragten berichten tätige Frauen häufiger von entsprechenden Vorkommnissen als BAKIP-Schülerinnen. Dies könnte mit der Berufserfahrung der Tätigen zu erklären sein, weil einzelne Fälle von Übergriffen vermutlich auch noch nach Jahren im Gedächtnis haften. (Da die männlichen Befragten nach gefühlten Verdächtigungen gegenüber der *eigenen Person* gefragt wurden, die weiblichen Befragten dagegen nach Verdächtigungen gegen *Männer/Burschen allgemein*, sind die Angaben von Männern und Frauen an dieser Stelle nicht direkt vergleichbar).

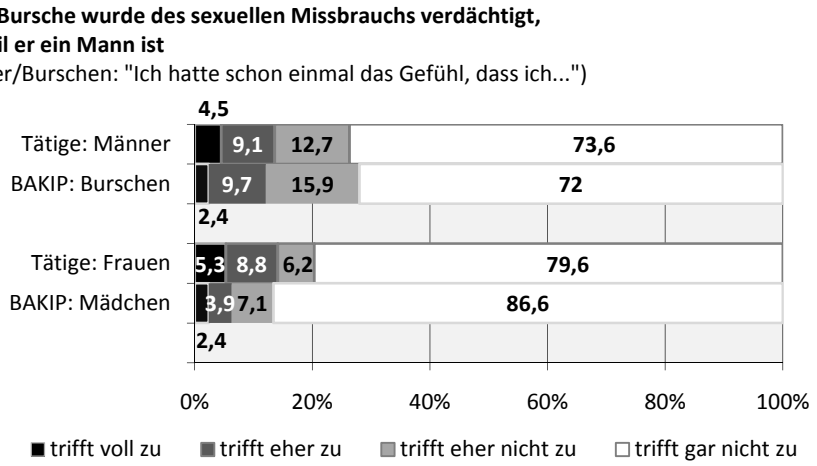


Abbildung 102: Verdacht des sexuellen Missbrauchs

Im Vergleich der Teilstudien können damit zwei Bereiche identifiziert werden, in denen der „Generalverdacht" zum Problem wird: zum einen die Phase der Ausbildungs- und Berufswahl, zum anderen der Umgang mit körperlicher Nähe im pädagogischen Alltag mit Kin-

dern. Negative Reaktionen von Peers erschweren Burschen und Männern die Entscheidung für eine pädagogische Ausbildung bzw. eine Tätigkeit in der Kinderbetreuung. Dies ist insbesondere für Jugendliche von Relevanz, da es in den Peergruppen männlicher Jugendlicher eine starke Tendenz zur Ablehnung und Abwertung von Männern im Kindergarten gibt.

Während dieses Problem für diejenigen Männer, die dennoch einen solchen Weg einschlagen, mit wachsender Lebens- und Berufserfahrung deutlich an Bedeutung verliert, bleibt die Unsicherheit beim Umgang mit Körperkontakt bestehen. Dies kann sich sowohl auf den alltäglichen pädagogischen Umgang mit Kindern auswirken als auch zu einem belastenden Faktor entwickeln, der es erschwert, eine langfristige Perspektive im Beruf zu entwickeln. Auch ein knappes Drittel der befragten Eltern sieht den möglichen Verdacht des sexuellen Missbrauchs als Problem für Männer, die sich für eine Tätigkeit im Kindergarten interessieren. Es lässt sich zusammenfassen, dass der „Generalverdacht" das konkrete pädagogische Handeln von Burschen und Männer erheblich irritieren kann, auch wenn nicht sie persönlich gemeint sind und es in ihrem konkreten Arbeitsumfeld keine Vorbehalte gegen sie gibt.

Die Bedeutung von Männern in der Kinderbetreuung

Trotz der geschilderten Probleme spricht sich in allen Teilstudien eine große Mehrheit der Befragten für mehr Männer in der Kinderbetreuung aus. Dies gilt auch für die ersten Lebensjahre: nur eine kleine Minderheit der Befragten ist der Ansicht, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren bei Frauen besser aufgehoben seien. Bei den inhaltlichen Begründungen für den Wunsch nach mehr Männern gibt es zwar im Detail unterschiedliche Schwerpunkte. Insgesamt ist aber festzuhalten, dass viele Begründungen von der Mehrheit in allen Befragtengruppen unterstützt werden.

In allen Teilstudien wird der Wunsch nach mehr männlichen Pädagogen sowohl mit der Unterschiedlichkeit von Männern und Frauen begründet als auch damit, dass Männer und Frauen „dasselbe können" (vgl. Abbildung 103. In der Gewichtung dieser Argumente gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Teilstichproben. Wie die folgende Abbildung zeigt, stimmen BAKIP-SchülerInnen häufiger als Tätige (und übrigens auch als Eltern) der Ansicht „voll" zu, dass Männer einen „ganz anderen Zugang zu Kindern" haben als Frauen. Die Erfahrung, dass „Männer ganz unterschiedlich sind", finden sie dagegen weniger wichtig, wogegen mehr als doppelt so viele Tätige diesem Aspekt „voll" zustimmen.

In allen Teilstudien stimmt die Mehrheit der Befragten darin überein, dass Männer wichtig für Buben sind. Die männlichen Tätigen meinen ganz überwiegend, dass Männer auch für Mädchen wichtig sind, was von Frauen sowie von den BAKIP-SchülerInnen nicht im selben Ausmaß unterstützt wird.

Die Bedeutung von Männern für die Kinder von Alleinerziehenden schätzen BAKIP-Schüler noch etwas höher ein als die Tätigen. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass einige männliche BAKIP-Schüler sich selbst ausdrücklich in der Rolle eines „Ersatzpapas" vorstellen können. Zwar stellen auch tätige Männer fest, dass sie als Männer für Kinder alleinerziehender Mütter wichtig sind, sehen sich selbst aber nicht so ausdrücklich als „Ersatz" für den fehlenden Vater. Sie stimmen darin mit den befragten Eltern überein.

Auch nach Ansicht vieler Eltern sind Männer unter anderem deshalb wichtig, weil viele Kinder heute ohne Vater aufwachsen. Nur eine Minderheit der befragten Eltern kann sich aber vorstellen, dass männliche Kindergartenpädagogen von Kindern als „Vaterersatz“ gesehen werden könnten.

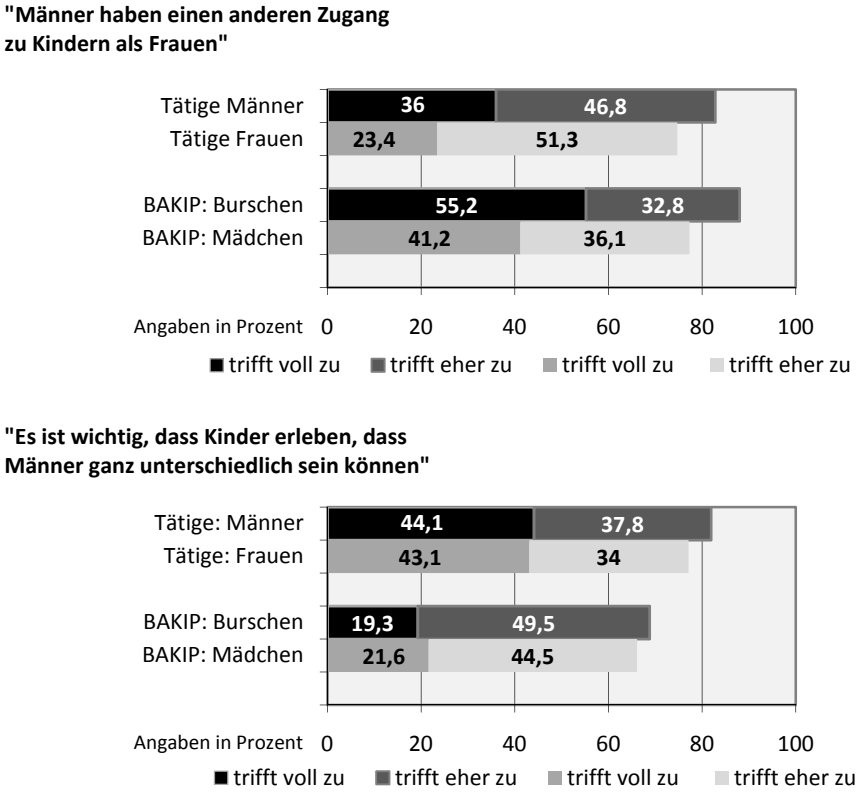


Abbildung 103: Begründungen für eine Erhöhung des Männeranteils

Wie bereits die Aussagen zu geschlechtstypischen Unterschieden im pädagogischen Alltag befinden sich auch die Begründungen für den Wunsch nach männlichen Pädagogen im Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Differenz. Wie die Ergebnisse zeigen, unterstützen insbesondere die befragten männlichen BAKIP-Schüler deutlich häufiger die Differenzargumentation. Die befragten Tätigen stimmen dagegen deutlich häufiger dem Argument zu, dass Kinder *unterschiedliche Männer* erleben sollen.

In den vertiefenden Interviews stellt sich die Situation noch einmal anders dar. Einerseits wird die Gleichheit der Geschlechter betont. Männer sollen sich ausdrücklich entgegen dem Stereotyp verhalten, z.B. typisch „weibliche“ Aktivitäten übernehmen, um Kindern erfahrbar zu machen, dass diese Aktivitäten nicht an das Geschlecht gebunden sind. Andererseits gibt es mehr Belege für geschlechtstypische Zuordnungen und Orientierungen als die Fragebogenergebnisse erwarten lassen würden. Zudem werden Gleichheits- und Diffe-

renzargument manchmal von derselben Person geäußert. Daran wird deutlich, dass es sich in diesem Zusammenhang oft um ambivalente Gefühle und Einstellungen handelt, die mittels eines Fragebogens nicht hinreichend zu erfassen sind.

Der niedrige Anteil männlicher Pädagogen und Betreuer wird in allen Teilstudien entscheidend mit den niedrigen Gehältern im Beruf in Verbindung gebracht: „Die Gehälter sind einfach unter jeder Kritik“ (BS05: 910). Die niedrigen Gehälter sehen viele Befragte als Ausdruck mangelnder gesellschaftlicher Wertschätzung ihrer Tätigkeit. Dies gilt für Männer wie für Frauen gleichermaßen. Dennoch führt es zu einem Geschlechtereffekt zuungunsten männlicher Interessierter, weil Burschen und Männern Gehalt und Karrieremöglichkeiten wichtiger sind als Mädchen und Frauen.

Darauf weisen zunächst die Ergebnisse der Schülerbefragung hin. So wird „das schlechte Gehalt“ von Burschen an erster Stelle und weit mehr als doppelt so oft als von Mädchen als Grund genannt, der gegen eine spätere Arbeit in Kindergarten oder Hort spricht. Dies ist nicht überraschend, da Burschen auch weit häufiger als Mädchen angeben, dass ihnen „gute Bezahlung“ und „Aufstiegsmöglichkeiten“ für ihren späteren Beruf wichtig sind. Dies gilt nicht nur für Jugendliche, denn auch in Interaktionen unter Männern spielt Geld eine Rolle, wie ein Pädagoge meint: „Es geht darum, was für einen tollen Job hast du und wie viel Geld du damit verdienst. Und da ist man im sozialen Bereich einfach weit unten“ (TR08: 813-814).

Allerdings machen die Erhebungen und insbesondere die vertiefenden Interviews mit BAKIP-SchülerInnen und Tätigen deutlich, dass es nicht nur ums Geld geht. Benannt werden u.a. auch mangelndes Selbstbewusstsein von Männern sowie vor allem der „Generalverdacht“ als Gründe für den nach wie vor niedrigen Männeranteil genannt. Wie sich zeigt, sind zudem die Erwartungen von Frauen an männliche Kollegen hoch und widersprüchlich. Dies kann bei aller Wertschätzung, die männliche Pädagogen oft in ihrer Sonderrolle erfahren, für sie schwierig sein und sie davon abhalten, eine langfristige Perspektive im Arbeitsfeld zu entwickeln.

6.7 Perspektiven

Persönliche Perspektiven von Burschen und Männern

Welche Perspektiven sehen Burschen und Männer für sich in der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern? Für die Hälfte der befragten männlichen Jugendlichen in der Berufsfindungsphase ist die Antwort klar: dies ist „nur ein Beruf für Frauen“. Wie dargestellt, kann sich aber immerhin ein Viertel der männlichen Jugendlichen eine berufliche Perspektive in dieser Richtung durchaus vorstellen. Zudem ist eine große Mehrheit der männlichen Jugendlichen grundsätzlich der Meinung, dass die ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern am wichtigsten sind und die Arbeit im Kindergarten daher eine sinnvolle Arbeit ist.

Warum ist der Anteil von Burschen, die sich tatsächlich für eine Ausbildung in diesem Bereich entscheiden, dann so gering? Neben grundsätzlichen Zweifeln an der „Männlichkeit“ von Kindergartenpädagogen sowie den bereits diskutierten negativen Reaktionen aus

der Peergruppe sind es möglicherweise vor allem das niedrige Gehalt und die geringen Karriereoptionen, die Burschen davon abhalten. Wie die Schülerbefragung gezeigt hat, sind – neben dem zu geringen Gehalt – für vier Fünftel der Burschen, die sich grundsätzlich für eine Arbeit im Kindergarten interessieren, mangelnde Karrieremöglichkeiten ein Grund, diesen Beruf nicht zu wählen.

Haben Burschen eine Ausbildung an der BAKIP begonnen, bedeutet das keineswegs, dass sie anschließend auch im Kindergarten arbeiten werden. Nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung möchte jeder fünfte Bursche „eher nicht" oder sogar „auf keinen Fall" mit Kindern arbeiten – bei den Mädchen sind es weniger als halb so viel. Auf der anderen Seite geben Burschen deutlich häufiger als Mädchen an, ein Studium anzustreben. Auch „Aufstiegsmöglichkeiten" sind mehr Burschen als Mädchen für ihre spätere berufliche Tätigkeit wichtig. Zwar berichten viele Burschen, dass sie neben dem Studium im Kindergarten oder Hort arbeiten möchten, aber eine langfristige Berufsperspektive sehen sie darin nicht. Die Ergebnisse der nicht repräsentativen Befragung von BAKIP-Absolventen deuten noch deutlicher in diese Richtung.

Was ist nun mit denjenigen Männer und Frauen, die beruflich ins Arbeitsfeld Kinderbetreuung gefunden haben? Ihre berufliche Zufriedenheit ist insgesamt recht hoch, und dazu passt, dass gut die Hälfte der in der Fragebogenerhebung untersuchten Frauen und Männer mehrheitlich „grundsätzlich so weiterarbeiten (will) wie bisher". Ein erheblicher Teil möchte sich jedoch beruflich verändern. Jeweils ein Fünftel der befragten Männer kann sich vorstellen, die Leitung eines Kindergartens zu übernehmen oder in eine reformpädagogisch ausgerichtete Einrichtung zu wechseln; bei Frauen liegt dieser Anteil niedriger. Für die Mehrheit der befragten Männer ist eine Leitungsposition dagegen keine mittelfristige Perspektive

Bemerkenswert sind darüber hinaus zwei geschlechtsbezogene Tendenzen. Zum einen interessiert sich ein erheblicher Teil der männlichen Leiter (nicht aber der anderen männlichen Tätigen sowie die Frauen) für eine Tätigkeit in einem anderen Erziehungs- und Sozialbereich. Es könnte vermutet werden, dass karriereorientierte Männer nach Erreichen einer Leitungsposition keine weiteren Perspektiven im Bereich Kinderbetreuung mehr sehen und daher nach anderen Bereichen Ausschau halten. Dies würde zur von Männern allgemein höher geschätzten Durchlässigkeit pädagogischer Berufsfelder passen. Zum anderen interessieren sich deutlich mehr männliche Tätige, die *keine* Leiter sind, für Einrichtungen mit alternativem pädagogischem Konzept.

Berufsaussichten in der Kinderbetreuung

Die Berufsaussichten im Bereich der Kinderbetreuung werden von den befragten Burschen, Männern, Frauen und Mädchen sehr unterschiedlich eingeschätzt, wie die folgende Abbildung zeigt. Am schlechtesten schätzen Burschen in der Berufsfindungsphase die Berufschancen im Arbeitsfeld ein: mehr als die Hälfte der befragten Burschen stimmten tendenziell der Aussage zu, dass die Jobaussichten „schlecht" seien.

Ansonsten ist auffällig, dass Burschen und Männer die Berufsaussichten des eigenen Geschlechts als deutlich besser einschätzen als die von Frauen. Auch Mädchen und Frauen vermuten bessere Chancen für Männer. Sie gehen aber von geringeren geschlechtsbezogenen Unterschieden in den Berufsaussichten aus, wogegen Männer dagegen einen deutlichen

Vorteil für das eigene Geschlecht sehen. Am deutlichsten ist diese Differenz bei den befragten Burschen, die ihre Berufsaussichten fast zehnmal so oft als „sehr gut“ einschätzen als die von Mädchen (vgl. Abbildung 104). Bemerkenswert ist schließlich, dass Frauen, die noch nie männliche Kollegen hatten, die Berufsaussichten für Männer deutlich schlechter einschätzen als Frauen mit männlichen Kollegen.

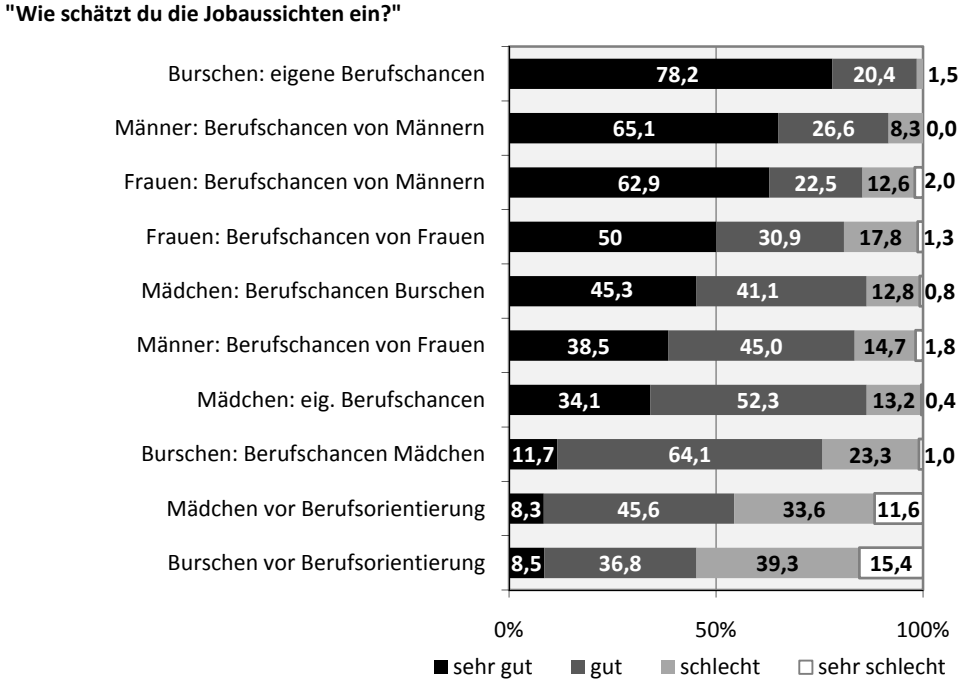


Abbildung 104: Einschätzung der Berufsaussichten von KindergartenpädagogInnen

Bei Burschen und Mädchen in der Berufsfindungsphase lautete das Item ohne Differenzierung nach Geschlecht: „Die Berufsaussichten sind schlecht“. Im Diagramm wurden die Antwortkategorien so zugeordnet: „stimme zu“ = „sehr schlecht“, „stimme etwas zu“ = „schlecht“, „stimme eher nicht zu“ = „gut“, „stimme gar nicht zu“ = „sehr gut“.

Finanzielle Perspektiven im Arbeitsfeld

Ein wesentlicher Aspekt jeder Diskussion über die Situation der Kinderbetreuung in Österreich wie auch in vielen anderen Ländern ist das geringe Gehalt. In allen Teilstudien ist die große Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass das Gehalt von KindergartenpädagogInnen zu gering sei. Viele Befragte stellen die geringe Entlohnung mit der geringen gesellschaftlichen Wertschätzung des Elementarbereichs in Zusammenhang. Obwohl dies durchaus beide Geschlechter betrifft, wird der finanzielle Aspekt immer wieder insbesondere als Begründung für das geringe Interesse von *Männern* an einer Tätigkeit in der Kinderbetreuung angeführt. Dabei wird immer wieder argumentiert, dass sich vom Gehalt eines Kinder-

gärtners keine Familie ernähren lasse – ein Argument, das nur bei Männern angeführt wird und seinen Hintergrund im traditionellen Bild des Mannes als Familienernährer hat.

Die Ergebnisse der Teilstudien zeigen, dass diese Argumentation durchaus auf realen Grundlagen beruht. So sind Burschen in der Berufsfindungsphase deutlich häufiger als ihre Mitschülerinnen der Ansicht, dass das Gehalt zu niedrig sei. Karriereoptionen und gute Bezahlung sind für sie wichtiger als für ihre Mitschülerinnen. Daher ist nicht überraschend, dass eine große Mehrheit der befragten Burschen das schlechte Gehalt und mangelnde Karrieremöglichkeiten als Gründe nennt, die für sie persönlich gegen eine Arbeit in Kindergarten oder Hort sprechen. Für neun von zehn Burschen in der Berufsfindungsphase spricht das niedrige Gehalt dagegen, einmal im Kindergarten oder Hort zu arbeiten, wogegen nur ein Drittel der Mädchen dies angibt.

In der Befragung von BAKIP-SchülerInnen wird die geringe Entlohnung als einer der wesentlichen Gründe für den niedrigen Anteil männlicher Beschäftigter gesehen. Auch in der nicht repräsentativen Befragung von männlichen BAKIP-Absolventen war das niedrige Gehalt der am häufigsten genannte Grund gegen eine Tätigkeit als Kindergartenpädagoge. Zudem sind für Burschen an der BAKIP Karriereoptionen wichtiger als für ihre Mitschülerinnen. Manche Burschen streben eine Leitungsposition an, um mehr zu verdienen, oder denken über Zusatzjobs neben einer Tätigkeit im Kindergarten nach. Aber nicht nur Burschen finden den Beruf zu schlecht bezahlt, sondern auch Mädchen beklagen sich darüber. Nicht zuletzt stellen sie fest, dass sie mit ihrem Gehalt ohne Unterstützung eines Mannes keine Familie ernähren können.

Die Befragung von Tätigen ergänzt dieses Bild. Sie sind im Vergleich mit ihrem Einkommen/Lohn, ihren zukünftigen Verdienstmöglichkeiten und ihrer Absicherung im Alter weniger zufrieden als ihre weiblichen Kolleginnen. Zwar haben sich viele männliche Tätige mit ihrer finanziellen Situation arrangiert, indem sie z.B. die ideellen Seiten ihrer Tätigkeit und die positiven Aspekte einer Arbeit mit Kindern hervorheben. Die niedrige Entlohnung bleibt dennoch ein Problem, das etliche männliche Beschäftigte nach beruflichen Perspektiven außerhalb der Kinderbetreuung suchen lässt. Dass weibliche Tätige mit ihrer finanziellen Lage insgesamt zufriedener sind als ihre männlichen Kollegen liegt vor allem daran, dass viele von ihnen einen Partner haben, der mehr verdient und damit mehr zum erwünschten Lebensstandard beitragen kann.

Möglichkeiten, Arbeitsfeld und Ausbildung attraktiver zu gestalten

Was müsste sich verändern, damit das Arbeitsfeld Kinderbetreuung insgesamt – für Männer wie für Frauen – attraktiver werden kann? Nach Ansicht der Befragten ist dafür zunächst mehr Wertschätzung für das gesamte Arbeitsfeld erforderlich, wozu auch ein höheres Gehalt gehört. Mit Blick auf die Praxis sind außerdem allgemein bessere Rahmenbedingungen sowie Freiräume und Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder die entscheidenden Ansatzpunkte.

Die Auswertung der Fragebogenerhebungenen bei BAKIP-SchülerInnen und Tätigen zeigt, dass insbesondere ein höheres Gehalt („zumindest gleich viel wie ein Lehrer“) eine berufliche Tätigkeit im Kindergarten attraktiver machen würde. Dies gilt tendenziell für beide Geschlechter, hat aber – wie im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt – für Burschen und Männer eine größere Bedeutung. So steht in der Gruppe der im Kindergarten

tätigen Männer bei der Frage nach persönlichen Perspektiven die Frage das Gehalt deutlich an erster Stelle, wogegen bei den Frauen mehr Wertschätzung ihrer Tätigkeit sowie bessere Rahmenbedingungen genau so oft genannt werden.

Weiter würde für die ganz überwiegende Mehrheit der BAKIP-Schüler und Tätigen das Arbeitsfeld an Attraktivität gewinnen, wenn es „viel Zeit im Freien / in der Natur“ und „mehr Bewegungsmöglichkeiten“ gäbe. Auch bei jenen Schülern in der Berufsfindungsphase, die grundsätzlich am Arbeitsfeld interessiert sind, stehen diese Aspekte obenan. Bemerkenswerterweise trifft dies aber in allen Befragtengruppen nicht nur für die männlichen, sondern auch für die weiblichen Befragten zu!

Insbesondere für männliche BAKIP-Schüler sowie auch für grundsätzlich interessierte Schüler in der Berufsfindungsphase wäre das Arbeitsfeld zudem attraktiver, wenn es „zumindest einen männlichen Kollegen“ sowie „mehr Experimente, Werkbänke, technische Dinge“ gäbe. Von den befragten männlichen Tätigen stimmt hier jedoch nur ein kleiner Teil „voll“ zu. Bei den weiblichen Befragten ist es interessanterweise umgekehrt.

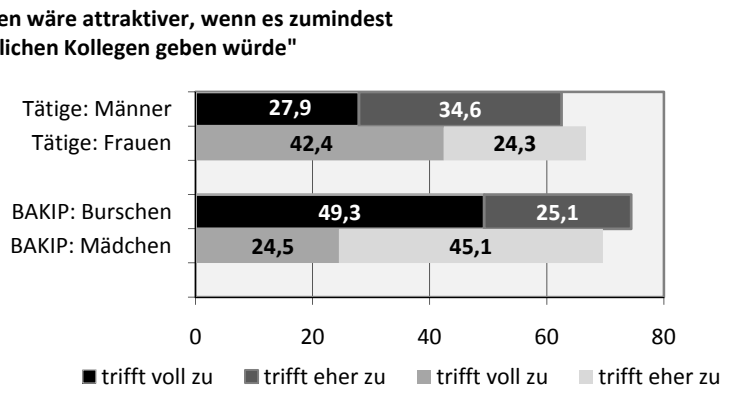


Abbildung 105: Möglichkeiten, das Arbeitsfeld attraktiver zu gestalten: Männliche Kollegen

Während also einige Veränderungen generell geeignet erscheinen, die Attraktivität des Arbeitsfeldes zu erhöhen, sind mehr männliche Kollegen sowie typisch „männliche“ Arbeitsbereiche insbesondere für Burschen von Interesse, die noch nicht im Arbeitsleben stehen. Für viele derjenigen, die den Weg in den Kindergarten oder Hort bereits gefunden – und sich möglicherweise mit den Gegebenheiten arrangiert haben – haben sie dagegen nicht diese große Bedeutung.

Auch bei der Frage, wie *Ausbildungsmöglichkeiten* attraktiver gestaltet werden können, um Burschen und Männer mehr anzusprechen, sind die Aussagen von BAKIP-SchülerInnen und Tätigen im Detail unterschiedlich. Bei den männlichen BAKIP-Schülern stehen ein „sportlicher Schwerpunkt“ sowie „viele Praxismöglichkeiten“ an erster Stelle. In den vertiefenden Interviews machen sie darüber hinaus konkrete Anregungen dazu, mehr typisch „männliche“ Aktivitäten in den Unterricht mit aufzunehmen, insbesondere in den Bereichen Bewegung und Sport sowie Werken und Technik.

Von Tätigen werden die Einführung eines „Outdoorschwerpunktes“ Natur- und Erlebnispädagogik sowie ein ausgewogenes Verhältnis beider Geschlechter in der Ausbildung am häufigsten befürwortet. In der Gruppe der BAKIP-SchülerInnen meinen interessanterweise mehr Mädchen als Burschen, dass ein „Outdoor-Schwerpunkt“ für Burschen interessant wäre. Auch einen ausdrücklichen „handwerklichen Schwerpunkt“ sowie ein „ausgewogenes Verhältnis von Burschen und Mädchen“ halten Mädchen häufiger für attraktivitätssteigernd für Burschen als diese selbst dies angeben.

Die Aussagen zu einer Anhebung des Ausbildungsniveaus sind sowohl in der Gruppe der BAKIP-SchülerInnen als auch in der Gruppe der Tätigen uneinheitlich. Viele Befragte sprechen sich für eine Anhebung des Einstiegsalters in die Ausbildung aus. Bezügliche einer Ausbildung auf Hochschulniveau sind die Einstellungen geteilt. Die Hälfte der befragten BAKIP-SchülerInnen und sogar zwei Drittel der befragten Tätigkeiten halten eine Anhebung auf Hochschulniveau für eine wichtige Maßnahme, mit der die Attraktivität des Berufs für Männer und Burschen gesteigert werden kann. Damit wird die Hoffnung auf erweiterte Berufsperspektiven sowie eine größere gesellschaftliche Anerkennung des Berufs verbunden. Es gibt jedoch in beiden Befragtengruppen auch Gegenstimmen, die die jetzigen Ausbildungsvoraussetzungen befürworten und eine Anhebung des Ausbildungsniveaus kritisch sehen.

Neben diesen Aussagen zu konkreten Veränderungen des bestehenden Systems der Grundausbildung ist ein Aspekt besonders hervorzuheben: am häufigsten befürwortet wird von männlichen Tätigen die Anregung, Angebote für Quereinsteiger bereit zu stellen. Dies ist sicher auch im Kontext der großen Anteils von männlichen Befragten zu sehen, die ihren Weg in das Arbeitsfeld nicht über die fünfjährige BAKIP-Ausbildung gefunden haben, sondern zum Teil lange Umwege gegangen sind.

Über die geschilderten Zusammenhänge hinaus ergeben sich aus den Befragungen und Analysen etliche konkrete Hinweise darauf, wie mehr Burschen und Männer für Ausbildung und Arbeitsfeld gewonnen werden können. Diese werden im Kapitel 1 dargestellt, in dem Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt formuliert werden.

7 Tiefenhermeneutisch-psychoanalytische Interpretation ausgewählter Interviews

7.1 Einleitung

Wenn an einem Institut, das explizit der psychoanalytischen Pädagogik im Bereich der psychosozialen Arbeit gewidmet ist, eine biografische Studie durchgeführt wird, dann versteht es sich fast von selbst, dass darin auch ein methodisch-psychoanalytischer Teil seinen Platz hat.

Für diese psychoanalytische, tiefenhermeneutische Auswertung wurden zwölf Interviews[17] mit biografischem Schwerpunkt mit männlichen Tätigen einer detaillierten Analyse unterzogen. Diese hatte den Zweck, im Sinne einer Methodentriangulation die aus den inhaltsanalytischen Auswertungen der Interviews sowie den Fragebogenauswertungen stammenden Ergebnisse zu ergänzen und zu vertiefen. Die psychoanalytische Textinterpretation bzw. das Szenische Verstehen geht dabei vom unmittelbar Gesagten aus und tastet sich in einem mehrgliedrigen Auswertungsprozess an die unbewussten Determinanten und latenten Sinngehalte des Texts heran[18].

Die Interviews wurden zuerst in einer querschnittlichen Analyse von den drei Mitgliedern des psychoanalytischen Forschungsteams (JCA, GP, TZ) unabhängig voneinander ausgewertet und anschließend, um die Konsistenz und Qualität der Auswertung zu erhöhen, im Team einer Konsensvalidierung unterzogen. Im Anschluss daran wurden die auf diesem Weg eruierten kategorialen Themenfelder und deren interindividuelle Variationen längsschnittlich über alle zwölf Interviews ausgewertet. Dies geschah wiederum zuerst unabhängig voneinander und wurde anschließend von unserer Task Force konsensvalidiert (für Details zur Methode siehe Kap. 4.8).

Inhaltlicher Schwerpunkt der psychoanalytischen Auswertung waren die biographischen Erfahrungen der befragten Männer, deren psychodynamische Verarbeitung und ihr Einfluss auf Männlichkeitskonstruktionen und damit verbunden auf das individuelle Geschlechterverhältnis sowie Phantasien und Wahrnehmungsweisen der beruflichen Rolle als Männer. In Bezug zu Letzterem wollten wir auf Grundlage dieser Befunde herausfinden, welche biographischen Konstellationen und individuellen Entwicklungspfade zum Beruf des Kindergartenpädagogen geführt haben und welche unbewussten Funktionen dieser Beruf für die dort tätigen Männer ausübt. Um möglichst umfassende Ergebnisse zu erzielen, haben wir dabei ebenso auf Gemeinsamkeiten zwischen den interviewten Personen wie

17 Die Interviews wurden aus Gründen der Anonymisierung in der Reihenfolge der Querschnittsauswertung nummeriert und werden in diesem Kapitel als Interviewpartner 1 bis 12 bzw. IP1 bis IP12 bezeichnet.

18 Grob gesprochen ging es um eine gestufte „Zerlegung“ und Deutung der Interviewaussagen nach logischem, psychologischem, szenischem und – zusammenschauend – tiefenhermeneutischem Verstehen (vgl. Leithäuser & Volmerg 1988).

auch auf Unterschiede zwischen diesen geachtet. Da unsere Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße eine Generalisierung der Ergebnisse und auch die Ausdifferenzierung von Subtypen nicht wirklich erlauben, haben wir uns entschieden, die Endergebnisse in einer Art „dichten Beschreibung" (vgl. Geertz 1983) zusammenzufassen. Hierbei sollen die für alle interviewten Männer typischen Konstellationen dargestellt, aber auch ihre individuellen Variationen hervorgehoben werden, indem ausgehend von den Fallanalysen die erhobenen Daten und Signifikanzen in einen verständlichen Zusammenhang gebracht werden.

Die wichtigsten Ergebnisse wurden schließlich in acht Kapiteln zusammengefasst; diese sollen einen Eindruck von der Biographie, der Persönlichkeit, den Männlichkeitsentwürfen und dem Berufsbild von Kindergartenpädagogen vermitteln. Der Teilbericht startet dabei mit Kapitel 7.2 über die symbolische Bedeutung des Kindergartens für die befragten Männer („Der Kindergarten als symbolischer Raum"). Im Kapitel 7.3, „Der andere Job", vertiefen wir die Analyse der bewussten und unbewussten Bedeutung des Berufs für die interviewten Männer; der Beruf des Kindergartenpädagogen imponiert dabei als ein Job jenseits neoliberaler Verwertungs- und Konkurrenzlogik, bei dem noch Menschlichkeit und echte Anerkennung möglich zu sein scheinen.

Kapitel 7.4 ist der psychischen Verarbeitung der teils durch die besonderen biographischen Konstellationen, teils durch die gesellschaftlich bedingten Verunsicherungen der Geschlechtsrollen geschuldeten prekären Männlichkeit gewidmet. Dabei konnten wir zwei Strategien der Verarbeitung eruieren, die je nach Lebensphase und aktuellem sozialen Umfeld aktiviert werden: eine *hyper-* bzw. *protomaskuline* Verarbeitung und eine *pseudo-* bzw. *semifemine* Verarbeitung prekärer Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten. Erstere besteht in einer Überbetonung von als männlich geltenden Attitüden, letztere in einer betonten Identifikation mit weiblichen Selbstanteilen. Das Kapitel 7.5 über die altruistische Grundhaltung beschreibt einen zentralen Abwehrmechanismus in der Psycho- und Beziehungsdynamik dieser Männer, den wir meinen gefunden zu haben, mittels dessen die nicht besonders rosigen Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte in prosozialer Weise verarbeitet werden.

Kapitel 7.6 behandelt die biographischen Erfahrungen mit Mutter und Vater. Hier zeigt sich eine häufig recht nahe Bindung an die Mutter bei gleichzeitiger Blässe des Vaters. In der Analyse wichtiger Objektbeziehungen und Bindungen jenseits der Eltern konnten wir Hinweise auf die hohe Bedeutung alternativer männlicher Bezugspersonen finden, die Defizite in der Beziehung zum Vater bis zu einem gewissen Grad kompensieren konnten; des weiteren bestätigt sich die wegweisende Rolle von Frauen im Leben der Interviewpartner auch im weiteren und außerfamiliären Bereich: sie weisen letztlich den Weg, der zu diesem Beruf führt (s. Kap. 7.7). Flankiert wird dieser Teil über die Biographie von einem Kapitel über Belastungsfaktoren in der Kindheit sowie einem Kapitel über bedeutsame Objektbeziehungen jenseits der Eltern. Eines unserer bedeutsamsten Ergebnisse hierbei ist, dass alle Interviewpartner teilweise äußerst belastende Erfahrungen bzw. Lebensereignisse in ihrer Kindheit durchleiden mussten (s. Kap. 7.8); dazu zählen beispielsweise Vernachlässigungen und Parentifizierungen, Misshandlungen, Todesfälle und schwere körperliche Erkrankungen. Abgerundet wird der Bericht über die psychoanalytische Auswertung der Interviews mit einem Kapitel über die Bedeutung und die Folgen des Geschlechtsunterschieds. Erfahrungen mit Mutter und Vater sowie weiteren Bezugspersonen bilden die Grundlage

weiblicher und männlicher Identifikationen und Kontraidentifikationen und determinieren so maßgeblich das Verhältnis zum eigenen und zum anderen Geschlecht. Welche Folgen der Überschuss an weiblichen und der Mangel an männlichen Identifikationen zeitigt, wird hier ebenfalls eingehend diskutiert (s. Kap. 7.9).

7.2 Die Bedeutung des „Kindergartens als symbolischer Raum“

Entlang der Geschichte des Kindergartens und der Sozialgeschichte des Frauenberufe wird deutlich, dass der Kindergarten – bis heute herauf – eine *weiblich-mütterliche Welt* repräsentiert und symbolisiert, die der geschlechtsrollenadäquaten Aufteilung von Familienarbeit in unserer Kultur entspricht. Die Konzentration dieses Berufs auf Frauen (Mütter) entspricht somit den traditionellen Geschlechterrollen und ihrer Übertragung in die öffentliche Erziehung (vgl. Kapitel 2.3.1).

Von dieser „Übertragung“ wissen wir aus der Psychoanalyse, dass wir sie allemal im Alltag ebenso wie in strukturierten therapeutischen Settings vornehmen: Gefühle und Haltungen gegenüber Personen der Vergangenheit, zu denen eine bedeutsame Beziehung bestand, werden auf Bezugspersonen der Gegenwart „übertragen“. Dieses Konzept darf aber nicht nur interpersonal gesehen werden, sondern wir neigen dazu, auch Institutionen symbolisch mit Mutter- und Vaterfunktionen zu versehen (vgl. Metaphern wie „Vater Staat“ oder „Mutter Kirche“ u.ä.). Deshalb erfährt auch eine pädagogische Institution wie der Kindergarten bislang (!) eine symbolische Aufladung – analog zu gesellschaftlichen Geschlechterstereotypien – „als weiblich-mütterlicher Raum“. Zugleich sind die in diesen Institutionen tätigen Pädagoginnen und neuerdings auch Pädagogen Objekte solcher Übertragungsgefühle.

Um die Analyse dieses symbolischen, metaphorischen Raums wie auch der darin gelebten Rollen und Beziehungen insbesondere der Männer im Kindergarten geht es in diesem Abschnitt.

„Ersatz-Papa“?

Immer wieder werden Kindergartenpädagogen von den Kindern wörtlich als „*Papa*“ bezeichnet (z.B. IP8, 23-25). Diese *Vaterübertragung* kennzeichnet nach unserer Interpretation nicht nur die Übertragung alleinerzogener oder vaterloser Kinder, sondern *auch die unbewusste Selbstattribuierung der Kindergartenpädagogen:* demnach wird der Kindergarten als Ort erlebt, *an dem unbewusst der Platz des Vaters re-inszeniert* wird. *Wie* diese Re-Inszenierung von Väterlichkeit geschieht, kann verschiedene Formen annehmen, die wahrscheinlich mit der Erfahrung von Mütterlichkeit/Väterlichkeit sowie der Bindung und Identifikation der einzelnen Männer im Verlauf ihrer eigenen Geschichte zusammenhängen. So scheinen die von uns interviewten Männer, die allesamt ein mehr oder weniger deutliches *Vaterdefizit* aufweisen und gleichzeitig eine auffällig innige (manchmal auch hoch ambivalente) Mutterbindung hatten, im Kindergarten *die als defizitär erlebte Vaterrolle kompensatorisch zu reinszenieren* (s.a. Kap. 5.5.5).

Je nachdem, welcher Art die Mutterbeziehung (okkupatorisch eng, ambivalent und/oder symbiotisch-idealisierend) und -identifikation bei gleichzeitiger Vaterenttäuschung war, wird auch diese *Funktion „an Vaters statt"* im Kindergarten ausgestaltet. Folgende Typen ergeben sich dabei:

- der eher *unterworfene* Typus des weiblich Identifizierten;
- der relativ konfliktfrei *egalitär* Handelnde;
- der zwischen Mutteridentifikation und prekärer Männlichkeit schwankende;
- der gegen die Frauendominanz *ankämpfende* Typus.

Freilich existieren diese Typen nie in „Reinkultur", sondern mit entsprechenden Übergängen und Überschneidungen. Man könnte auch sagen, Männer, die diesen Beruf wählen, versuchen damit unbewusst, die als *ungleichgewichtig erlebte Triangulationsstruktur durch Eintritt in die „Mutter- und Frauenwelt" des Kindergartens zu „korrigieren"*. Ihre Berufswahl bzw. die Wahrnehmung ihrer beruflichen Rolle kommt somit unbewusst einer kompensatorisch gefärbten, deswegen aber nicht minder intensiven Zuwendung zu Kindern und Kindlichkeit als einer re-inszenierten dritten Position im symbolischen Dreieck Mutter-Vater-Kind gleich.

Wenn man jüngere Publikationen zur Bedeutung der Triangulierung für verschiedene Entwicklungsfortschritte (bis hin zu Lern- und kognitiven Kompetenzen) von Kindern berücksichtigt, so ist eine solche Funktion von Männern gegenüber Kindern auch in der öffentlichen Erziehung gar nicht hoch genug einzuschätzen (vgl. Dammasch et al. 2008). Daraus folgen mehrere interessante Forschungsfragen, wie etwa, inwieweit trianguläre symbolische Strukturen der Betreuungssituation zum Beispiel auch im Bereich von Lernen, sozialem Verhalten, Rollenübernahme usw. Vorteile gegenüber traditionell betreuten Kindergartengruppen aufweisen (vgl. Aigner & Poscheschnik 2010).

Im Rahmen der Interviewaussagen entschied sich unser Forschungsteam, die folgenden Kategorien als relevant herauszuarbeiten:

- die Einnahme des Platzes des Vaters
- der Aspekt der Weiterentwicklung als Mann
- die Bedeutung kindlich regressiver Neigungen
- der Kindergarten als Ersatzfamilie bzw. als heile Welt.

Die Einnahme des Platzes des Vaters

Der fehlende „Herr im Haus"?

Wenn für jemanden wie beispielsweise IP1 vor dem Hintergrund einer äußerst symbiotischen Mutterbeziehung die Mutter – wie er sagt – sogar „mehr Mann" als der Vater ist, dann muss dieser Mann sich im Kindergarten ganz besonders deutlich positionieren: und tatsächlich gehört er zu jenen, die stark gegen die Frauendominanz im Kindergarten (wie in seiner Familiengeschichte) auftreten. Eine gewisse Geschlechterkampf-Stimmung ist nicht zu überhören, und er betont sein männliches Äußeres ganz besonders. Er engagiert sich in Bodybuilding und anderen Männlichkeitsbeweisen und wehrt sich gegen das Softie-Klischee, das Kindergartenpädagogen oft nachhänge, „weil jeder ein gewisses Klischeebild

von einem Kindergärtner hat, das ist der klassische brave, dünne, kleine Softie so mit einfach einem warmen Touch“ (IP1, 797-799). Dagegen tritt er vehement auf, offenbar auch, um die unbewusste Mutter-Überidentifikation, die auch ein Stück „Entmännlichung“ darstellt, abzuwehren.

Er stellt die weibliche Übermacht der Kindergartenwelt allein mit seiner maskulinen Anwesenheit infrage und dies durchaus mit einer spürbaren Lust. Es ist, als ob er in einer Welt der Frauen und in unbewusster Zurückdrängung der Mutterdominanz in seiner Biographie im Berufsfeld endlich das darstellen will, was fehlt: den starken Vater und starken Mann.

Die Art, wie er die „Konflikt-Nichtlösung“ seiner Kolleginnen, das „Zickenhafte“, das Hinten-herum, das ewige Herumdiskutieren (IP1, 515-525) schildert, schreit geradezu nach dem „Herrn im Haus“, der in seiner eigenen Geschichte einst der Mutter nicht die Stirn bieten konnte.

Ähnlich ist es bei IP3: auch hier ist die Mutter die Tonangebende in der Familie, der Vater eher schwach; IP3 passt als großer Bruder auf den Kleinen auf, holt ihn aus dem Kindergarten, spielt quasi die Rolle des Mannes in der Familie – und später dann im Kindergarten (34-46). Damals reift auch sein Berufswunsch, und er liest damals schon den Kindergartenkindern aus Büchern vor: „Einen großen Stolz hatte ich, eine Schar Kinder um mich, das hat mir gefallen“ (IP3, 58) – eine quasi väterliche Funktion. Auch seine Rolle als (väterliche) Autorität genießt er, er greift hier und da „hart durch“ um „klar zu sagen, so jetzt ist fertig“ (IP3, 513).

Der Mann als Befreier aus mütterlicher Erstarrung…

Auch IP4 nimmt im Kindergarten den Platz des eher traditionellen Vaters ein: er liefert ein gutes Beispiel für die Sehnsucht nach dem Aufbrechen der engen mütterlichen Welt durch den Vater (Mann), indem er sich als Garant für die Befreiung der Kinder aus einer Welt des Stillsitzen-Müssens und der Bewegungsarmut in der Schule versteht, die er mit der weiblichen Erziehungsdominanz verbindet:

> Ich glaube, als Mann ist es einfach noch viel offensichtlicher, dass Kinder sich einfach bewegen dürfen, müssen – und nicht still sitzen können, nicht in der Schule und schon gar nicht im Kindergarten und das auch nicht nur die Buben, sondern die Madln genauso wenig! Die passen sich halt noch viel schneller an, leider muss man sagen, aber brauchen täten sie das genauso und ich denke mir, wenn mehr Männer in diesen Berufen arbeiten würden, dann würde sich vielleicht auch da hingehend mehr verändern, also diese Starrheit einfach aufzubrechen die immer noch da ist, das ist ja einfach, also für mich ist es einfach skandalös, dass es immer noch so ist, dass Kinder in all diesen Jahren hinter Schulbänken sitzen müssen. (IP4, 637-643)

Dies ist doch ein recht drastisches Beispiel eines Appells für eine Art „Befreiung“ von Kindern aus der Starrheit in der mütterlich kontrollierten Welt, die dem Sprecher so nicht bewusst ist, aber aus dem Zusammenhang hervorgeht: mehr Männer – weniger Stillsitzen-Müssen, weniger Bewegungsarmut usw.!

Ebenfalls recht bewusst als Vaterfigur in der mütterlichen Welt des Kindergartens fühlt sich IP6, und diese Position hat eine ganz besondere Bedeutung: „…heut bin ich wieder reingekommen und dort schreien sie halt im Sprechchor: Papa, Papa, Papa… Das ist eher

dann, sag ich jetzt, wenn eine Frau hereinkommt, dann werden sie nicht Mama, Mama, Mama schreien“ (788-790).

Und IP8 bestätigt auch die These des Einnehmens des Vaterplatzes, wenn er seine Männer- und Vaterrolle im Kindergarten mit der eigenen Vaterentbehrung in Zusammenhang bringt: „Weil ich mir eben denk, dass das Männliche… grad dem Kind… das Männliche, sag ich jetzt mal, allein jetzt vom Aussehen schon einmal, dann natürlich auch vom Verhalten, einfach wichtig ist für die Kinder, ganz wichtig, ja. Und ich mein', ich hab das bei meinem Vater erlebt, dass er eigentlich selten zu Hause war“ (664-666).

Ersatzfamilie und „Heile Welt“ Kindergarten

Für manche unserer Interviewpartner scheint sich im Kindergarten – analog zur Übernahme einer väterlichen Rolle – tatsächlich ein Stück Ersatzfamilie und – je nach eigener Familiensozialisation – auch ein Stück „heile Welt“ aufzutun. Vergegenwärtigt man sich ähnliche Führungs- und Managementstrategien in Betrieben, wonach die Firma als eine Art „Familie“ mit entsprechender Mitarbeiter/innen-Anbindung dienen soll, um Wohlbefinden Firmentreue (und Leistung!) zu heben, liegt eine solche Zuschreibung, ausgestattet von allerlei Sehnsüchten, sehr nahe.

„Wir arbeiten irrsinnig familiär!“

Gleich bei mehreren Interviewpartnern zeigt sich diese Tendenz, etwa bei IP6, der den Kindergarten als ein Stück Familie erlebt – nicht nur für manche Kinder, eben auch für sich selbst (55-57). Bei IP7 ist es die Schilderung von Alltags- und Standard-Situationen im Kindergarten, wie Essen, Schlafengehen etc., die an eine Ersatzfamilie mit Harmonie zwischen Groß und Klein erinnern: „…und das ist wirklich schön zum Beobachten, wie die Großen eigentlich sich wirklich liebevoll um die Kleinen kümmern, also … fast so, als wären's die eigenen Geschwister. Also das ist schön zu beobachten“ (1355-1357).

IP8 beschreibt das „Klima“ in seinem Kindergarten sogar explizit als „familiär“ und idealisiert es zu einer kleinen heilen Welt: „… dass sich so ein Klima, also wirklich entwickelt, ein familiäres Klima im Haus. Und das merkt aber ein jeder, der was reinkommt, es ist… da gibt's keinen Neid, es gibt keine… ja, das eine oder andere böse Wort“ (469-470).

Ähnlich bei IP11, für den die gemeinsame Arbeit sogar „irrsinnig familiär“ ist und der die Arbeit als eine Art „Tagesfamilie“ ansieht:

> Wir arbeiten irrsinnig familiär, wie gesagt wir haben das Glück wir sind zwei Männer und zwei Frauen in der Gruppe und ja, wir lachen sehr viel, wir haben wirklich einen großen Spaß, aber nicht neben den Kindern, sondern mit den Kindern (236-239). [Und noch deutlicher:] Also es ist so, es ist wirklich, wir kuscheln viel mit den Kindern, wir reden sehr viel mit den Kindern, die Kinder mögen uns sehr, ich spreche auch immer von 'meinen' Kindern da in der Gruppe, aber es ist immer noch so, dass ich sage, ich komme in der Früh, dann sind es meine Kinder, dann arbeite ich mit ihnen und dann Dienstschluss gehe ich nach Hause und habe meine Kinder zu Hause. (256-260)

Weiterentwicklung und kindlich-regressive Neigungen

Ein weiterer den Männern als Kindergartenpädagogen sehr wichtiger Aspekt ist der der *persönlichen Weiterentwicklung* in der und durch die pädagogische Tätigkeit. Das hat mit

der Erfahrung authentischer Beziehungen und anderen bereits hervorgehobenen Faktoren zu tun, die sich positiv von den *als entfremdet erscheinenden Arbeitsverhältnissen in Wirtschaft und Industrie* abzuheben scheinen. Dies hat mit der Erfahrung eigener Stärken und Schwächen, aber auch mit Grenzen zu tun, die persönliche Entwicklung herausfordern – ohne dass dies in einem besonderen Setting organisiert wäre. IP4 hebt diesen Faktor der Bedeutung der persönlichen Weiterentwicklung besonders hervor:

> Also ich denke, es gibt nichts, keine intensivere Form von Persönlichkeitsentwicklung oder auch Arbeit, einfach auch an der eigenen Persönlichkeit, Selbsterfahrung. Ich glaube es gibt keine intensivere Form von Selbsterfahrung als das Zusammensein und Zusammenarbeiten mit Kindern, die einem einfach ständig an die eigenen Grenzen bringen damit konfrontieren, wer man eigentlich selber ist und wo es einfach auch spannend wäre, dran zu arbeiten. (306-310)

Für einige ist die Arbeit im Kindergarten ein Raum für persönliche Entwicklung, weil die Aufgaben, die der Beruf stellt, auch eine auf Weiterentwicklung zielende Herausforderung seien: „Wobei der Beruf unheimlich schön und spannend ist, und jedes Jahr anders ist. Und jedes Jahr eine neue Herausforderung, jedes Jahr andere Bedingungen durch die Voraussetzungen der Kinder und dadurch muss man natürlich auch immer wieder neu ansetzen. Das denk ich mir, das ist schon eine super Aufgabe auch!“ (IP8, 794-797).

In diesem Zusammenhang wird oft die Meinung vertreten, dass Männer, die einen geschlechtsuntypischen Beruf wie den der Kindererziehung ergreifen, einen besonderen Anteil an weiblicher Identifikation mitbringen müssten. Nun ist dies gemäß unserer Studie tatsächlich der Fall – aber es erscheint uns zu essentialistisch, hieße dies doch, dass es letztlich doch Sache der Frauen wäre, Zugang zu Kindlichkeit und Kinder-Beziehungen zu haben, was Männer erst könnten, wenn sie weiblich identifiziert wären.

Natürlich identifizieren sich alle als Kinder jeweils auch mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil, ja mit der Beziehung der Eltern und deren Eigenheiten (vgl. etwa die „Kreuzidentifikation“ bei Winnicott 1979). Von daher sind selbstredend alle Männer auch mutteridentifiziert. C.G. Jung hat die Bedeutung der jeweils gegengeschlechtlichen Identifikation und in der Folge der Internalisierung weiblicher wie männlicher Eigenarten in seinem Animus-Anima-Konzept sehr anschaulich dargestellt (vgl. Romankiewicz 1997); er konstruiert die hilfreiche Vorstellung eines „*Elternarchetypus*“, in dem Männliches wie Weibliches assoziiert und vereinigt sei, was zur Begegnung mit und Betreuung/Erziehung von Kindern erst befähige (Vgl. Jung, GW 4, S. 728; Hervh. JCA). Diese Vorstellung reicht schon eher an das heran, was wir von einer eigenständigen Väterlichkeit erwarten, als es nur in der Übernahme angeblich „natürlicher“ weiblicher Kindbezogenheit qua Identifikation der Fall wäre.

Aus unserer tiefenhermeneutischen Interpretation gewannen wir jedenfalls den Eindruck, die Männer, die sich diesem Beruf widmen, müssten eine große Offenheit sozusagen nach „hinten“ – biografisch gesehen – haben, also gut mit der *eigenen Kindlichkeit* vertraut sein und gewisse kindlich-regressive Züge an sich zulassen können, um die passende Nähe zur Arbeit mit Kindern zu finden. Dazu gehören – die Bindungsforschung könnte dazu sicher erhellende Beiträge leisten – vor allem auch Erfahrungen im Spielerischen (Spiel-Feinfühligkeit), die Fähigkeit, Erwachsenen-Positionen zeitweise zugunsten kindbezogener Empathie aufgeben zu können, usw.

IP8 zum Beispiel schildert verschiedene kindlich-kreative Tätigkeiten aus seiner Biografie sehr anschaulich; nicht zuletzt erwähnt er hierbei auch seinen Vater (sic!) als Unters-

tützer bei derartigen Spielen, wie sie alle Kinder einst kannten (93-105). Das Spielerische gegenüber Kindern war dann auch schon von klein auf seine Stärke:

> Ich hab mit meinen Kindern immer so Handpuppentheater gespielt daheim und da kann ich mich ganz genau erinnern, da bin ich mal im Kinderzimmer gesessen und dann hab ich natürlich gespielt für die Kinder, Nachbarskinder waren auch darunter, reden die immer mit diesen Handpuppen und nicht mit mir. Das hat mich dann immer so fasziniert, denk ich mir, das ist ja ein Wahnsinn, da muss ja was dahinter sein, nicht!? (IP9, 262-265)

Generalisierend bringt IP9 dieses Kindliche positiv deutlich zum Ausdruck: er hatte immer schon gern mit Kindern gearbeitet hat, ja er ist – wie er es ausdrückt – „*irgendwie verliebt in die Geschichte*", im Kindergarten tätig zu sein. Und er grenzt diese kindliche Welt, die ihn begeistert, deutlich positiv von der unwirtlichen Welt der Massenuniversität ab, aus der er ausstieg, bevor er diesen Berufsweg einschlug (59-81).

Dies sind nur einige Beispiele für das „Zurück-Switchen" in eigene Kindheitsfreuden, wie wir sie auch bei anderen Interviewpartnern gefunden haben.

7.3 „Der andere Job"

„…als wenn i, als wenn i… ja, so a Fürst oder König wär!"

Eine weitere Kategorie unserer Auswertung lässt sich mit der Metapher „Der andere Job" fassen und beschreibt den Umstand, dass die Tätigkeit mit Kindern – ungeachtet der imagemäßigen und finanziellen Unterbewertung – eine enorme narzisstische Gratifikation zu erbringen scheint. Besonders für Männer scheint diese Arbeit *eine lebenswerte Alternative zu einer zunehmend brutalisierten Arbeitswelt* darzustellen, in der ja vornehmlich Männer mehr denn je konkurrenzhaft aufeinander bezogen sind: Dieser Druck hat sich in den letzten Jahren verschärft (vgl. Böhnisch 2003) – nicht zuletzt durch die auf den Arbeitsmarkt drängenden Frauen.

Auch die spürbare *Anerkennung durch die Kinder* ist in diesem Zusammenhang ein ganz wichtiger Faktor, den Männer positiv mit dieser Arbeit verbinden. Bei manchen klingt es geradezu biblisch idealisiert wie „*Lasset die Kinder zu mir kommen*" – etwa bei IP11, der (auch mit Hinweis auf die Problematik fehlender Väter) erzählt:

> Es kommen alle Kinder. Also es kommen auch die Kinder, die wirklich einen Papa haben zu Hause, kommen genauso zu mir. Und wenn ich in eine Kindergruppe reinkomme, setze ich mich einmal hin. Also ich bin nie der gewesen der auf die Kinder zugeht, weil ich sage, wenn ich mich hinsetze, wirke ich – eben dadurch dass ich Mann bin – schon einmal so ansprechend auf viele Kinder. War auch in meiner Ausbildung immer so und auch heute noch, dass die frechen, die kommen gleich. Die ruhigen Kinder beobachten und kommen dann auch…. (IP11,363-367)

Dieser Aspekt ist psychoanalytisch gesehen auch wegen seines regressiv-kompensatorischen Charakters – um also Defizite aus der eigenen Kindheitsgeschichte verarbeiten zu können – interessant. Es kann aber ebenso sein, dass gute Kindheits-Erfahrungen, die im krassen Widerspruch zur gesellschaftlichen „Kälte" in vielen Berufen stehen, hier konserviert bzw. wiederholt und als anziehend erlebt werden.

Auch das Gefühl, eine *Respektsperson* zu sein – etwas, was auch in biografischen Studien über Grund-/Volksschullehrer gefunden wurde (vgl. Aigner & Plattner 2010) – spielt hier eine Rolle: „Wenn ich nein sage ist es nein. Und die Kinder sind 5 bis 8 Stunden im Kindergarten, da haben sie Pech gehabt und die Kinder wissen das. Sie probieren es gerne aus am Anfang, aber nach dem zweiten, dritten Mal wissen sie, sie brauchen gar nicht nachfragen kommen. Weil wenn ich nein sage, dann gilt das Nein“ (IP 11, 400-403).

Hier schimmert die „klassische“ Position des Vaters in seiner traditionellen Familienrolle durch – nämlich der Äußere, der Dritte, der Vertreter gesellschaftlicher Regeln und Normen zu sein, was auch für einige Interviewpartner eine Bedeutung zu haben scheint.

Anerkennung durch Kinder und Eltern

Anerkennung als „männlicher“ (väterlicher) Professioneller

Ein anderer wichtiger, immer wieder geäußerter Faktor ist die Anerkennung, die Kindergartenpädagogen durch die Kinder und deren Eltern erfahren. IP1 erlebt ein Auf-ihn-Zugehen der Kinder – und zwar nicht nur durch die Buben (bei diesen insbesondere bei Vaterlosigkeit), sondern auch durch die Mädchen – vor allem im Bereich körperlicher Annäherung und Nähe:

> …sicher der Großteil sind Buben, es gibt immer Mädels, die da auch dabei sind, also es gibt ganz viele Mädchen, die da auch wild rangeln wollen und die das auch schon nutzen, dass ich ein Mann bin. Also in erster Linie merke ich es also… die enorme auf mich Fixiertheit merke ich sehr oft wirklich bei alleinerziehenden Müttern, von denen die Kinder, bei Kindern, wo der Vater nicht so präsent ist… und da sind die Kinder schon auch sehr stark auf mich fixiert. (IP1, 679-684)

Die Eltern zollten aber auch deshalb Anerkennung, weil Männer die in Frauenteams verbreitete Konfliktkultur zu durchbrechen versprechen: „…dass weil ich ein Mann bin, weil sie einfach wissen, dass ich ganz ein Grader bin, mir hat auch einmal eine Mutter gesagt, mah, seit du da bist, ist das ganze Getratsche weg…“ (845-846).

„Eine wichtige Person geworden…“ – „…dich lassen wir nicht gehen“

Diese Anerkennung macht die Männer in diesem Beruf zu wichtigen Personen, bei IP2 etwa, der (als leicht behinderter Mann) sagt, „eigentlich eine wichtige Person geworden…“ zu sein (54). Gleich zu Beginn dieser Berufslaufbahn kommt er in den Kindergarten und spürt diese Stimmung von Anerkennung gleich: „Und dann bin ich dahin, habe ich geschnuppert, das hat auch für alle gepasst und bei den Kindern habe ich einfach gemerkt, auf Grund dass ich nicht so groß bin wie ein normaler Mann, komme ich besser an. Das haben sie dann im Kindergarten auch gemerkt, haben sie gesagt, das ist, wenn da ein Techniker hereinkommt sagen die Kinder „wuhhh“ – und bei dir sind sie irgendwie so neugierig, so offen“ (1366-1370).

Diese Zuwendung, ja fast „Exklusiv-Erklärung“ seiner Arbeit und deren Bedeutung führen zu einer spürbaren narzisstischen Befriedigung und Aufwertung. Insgesamt geht es hier um das Phänomen einer *Mehrfach-Anerkennung* mit hohem Gratifikationswert:

- seitens der Kinder,
- seitens der Eltern und auch
- seitens der Vorgesetzten und Kolleginnen sowie
- seitens der Gesellschaft, wenn auch als „Exot".

„Als wenn i… weiß i… ja, so a Fürst oder König wär!"

Diese narzisstische Befriedigung ist aber auch durch die Kinder und ihre Freude bedingt. Bei IP5 spürt man das für Kinder Herausstechende als Mann im Kindergarten, wenn er deren Reaktionen auf den Auftritt eines Mannes mit dem weiblicher Kolleginnen vergleicht:

> …und ich sehe es auch bei Kollegen: wir haben jetzt einen Schüler gehabt im Kindergarten dieses Jahr, mit dem jetzt das genauso ja, wenn der kommt, ist ein Holladrio und alles stürmt hin und wenn die gruppenzugehörige Erzieherin kommt, dann ist ein 'Hallo', fertig ja, obwohl sie sie auch ganz gern haben, keine Frage, aber es ist einfach was Besonderes ja. Man braucht es sich nicht auf die eigene Brust heften, weil das ist einfach so, dass man als Mann heraussticht. (IP5, 1016-1020)

Unser IP7 erlebt sich als Mann im Kindergarten *„eigentlich schon wie ein Star"* – also ohne viel dazutun zu müssen, einfach um des Geschlechts willen:

> Bei den Kindern kommt man hinein, (…) jeder begrüßt mich extra, obwohl ich nicht in der Gruppe bin, aber… hallo…. hin und her… und so, nicht, also da genügt schon die Erscheinung, dass da bist, da… man merkt schon, was das für… wie man da… was das für eine Bedeutung für die Kinder hat… als Mann" (IP 5: 118-121), (…) und in der Früh seh' ich sie halt, wenn ich sie seh', sag ich guten Morgen und hallo und die freuen sich so, als wenn i, als wenn i… weiß i… ja, so a Fürst oder König wär, echt, das ist so… die sind begeistert einfach. (1072-1074)

„…und i bin halt auch… ja, also, ja einfach eine wichtige Bereicherung"

Die Anerkennung durch Eltern und auch *Kolleginnen* spielen für mehrere Befragte eine wichtige Rolle, das Empfinden, eine „Bereicherung" für die Institution, und eigentlich für alle zu sein, schafft enormen seelischen Auftrieb. So schildert IP9 diese Anerkennung durch viele Eltern:

> Das sagen auch viele Eltern immer wieder, dass das ein Grund war, die Gruppe zu nehmen, weil der M. da war und mittlerweile natürlich, weil es zwei Betreuer gibt. Und es sind ganz viele… nicht nur Alleinerzieherinnen, aber auch… auch Alleinerzieherinnen, dass sie sich die Gruppe schon auch wegen uns beiden ausgesucht haben. (IP9, 495-498)

IP10 hat auch erlebt, dass manche Eltern die männlichen Pädagogen ganz bewusst anerkennen, weil es in diesen Erziehungsinstitutionen einen eklatanten Männermangel gibt: „Ich find das ganz toll, dass da ein Mann arbeitet, weil es ist so wichtig, weil sonst… sonst stoßen die Kinder eh erst in… ja, meistens im Gymnasium, in der Hauptschule auf Männer im Erziehungswesen" (553-555).

An dieser Stelle werden zwar einzelne kritische und misstrauische Rückmeldungen angesprochen (in Richtung „Generalverdacht", also sexuelle Übergriffe durch Männer). Ganz überwiegend aber seien die Reaktionen auf die männlichen Erzieher sehr positiv, „…wenn ich's ausrechnen müsst, wär das die Masse an Begegnungen, die sind positiv, sehr positiv" (IP9, 786-787).

„Auch die Kinder, die wirklich einen Papa haben zu Hause, kommen genauso zu mir“

Mehrere der Erzieher – wie zum Beispiel IP11 – beziehen die Anerkennung der Kinder besonders stark aus der „Vaterrolle“, in der sie sich sehen – wobei dies nicht nur auf die Kinder mit fehlendem Vater bezogen wird, sondern auf alle:

> Ich bin auch oft danach schon gefragt worden, eben als Pädagoge, in der Vaterrolle. Wo ich gesagt habe, es kommen alle Kinder. Also es kommen auch die Kinder die wirklich einen Papa haben zu Hause, kommen genauso zu mir. Und wenn ich in eine Kindergruppe reinkomme, setzte ich mich einmal hin. Also ich bin nie der gewesen, der auf die Kinder zugeht, weil ich sage, wenn ich mich hinsetze, wirklich eben dadurch dass ich Mann bin, schon einmal so ansprechend auf viele Kinder wirke…. (IP1, 362-366)

Authentizität

„Da kann man wirklich seine Stärken auch raus lassen und braucht sich nicht verstellen“

Ganz besonders emotional trat in Interviewpassagen die große *Sehnsucht nach Authentizität* – auch als Suche nach Einheit, Verbundenheit mit der mütterlichen bzw. elterlichen Anerkennung zu verstehen – zutage; eben „so, wie man ist“. IP5 etwa drückt diese Sehnsucht im Kontrast zum Fehlen des Menschlichen in anderen Jobs aus, auch im Psychologie-Studium, das seiner Kindergarten-Ausbildung vorausging.

> Mir fehlte das Menschliche, mir fehlt auch sehr viel an Psychologie- und Pädagogikkenntnissen, ja bei den Menschen die heute oder die mit mir gearbeitet haben, die einfach kein Gespür haben, ja und das merkst du bei Kindern erst recht rasch ja, Kinder sind ja der Indikator eigentlich, da gehst du in eine Gruppe rein und weißt genau, wie es da rennt (IP5, 658-661).

Bei IP8 – über Umwege zum Beruf des Kindergartenpädagogen gekommen – ist das Entscheidende und Schöne, dass dieser Beruf einen „wirklich so lässt, wie man ist. Da kann man wirklich seine Stärken auch raus lassen und braucht sich nicht verstellen, und ich glaub', das ist auch eine Sache, die für mich gut passt“ (290-292).

Hier wird „der andere Job“[19], wie wir dieses Kapitel überschrieben haben, und die Sehnsucht nach Sosein-Können, wie man ist, sehr deutlich: wo im Arbeitsleben kann man(n) denn „authentisch“ sein, ohne Schaden zu erleiden? Sind nicht „Charaktermaske“[20], Verstellung, Starksein, „Fitness“ und stets Flexibel-Sein die nachgefragte Persönlichkeitsstruktur – anstatt Authentizität?

Bei IP9 kommt zu den authentischen Verhaltensspielräumen in der Arbeit mit Kindern noch ein besonderer Aspekt hinzu: der der *Gegenseitigkeit*:

> Und ich glaub, diese Art mich so offen auf die Kinder einzulassen, und auch so… sie so ernst zu nehmen, in dem Sinn, … einfach so arbeiten zu können, einfach auch nicht… nicht gesagt: Du darfst nicht so offen sein oder du musst für die Kinder jetzt irgendwie was spielen, ja, sondern was ganz klar war, hier immer schon in dieser Gruppe, war: Authentisch sein. (IP9, 485-489)

---

19 Der neoliberale Arbeits-Begriff „Job“, der ja schon andeutet, dass heute die Mehrheit der Beschäftigten (männlich wie weiblich) eher eine Generation von „Job-Hoppern“ als von langdienenden Arbeitskräften darstellt, ist hierbei fast zu abwertend, aber nicht so gemeint.

20 Zu diesem der marxistischen Ökonomiekritik entlehnten Begriff vgl. Fromm (1993).

Kreislauf von Geben und Nehmen

„…und sie glauben gar nicht, wie viel auch zurückkommt!"

Diese erlebte *Gegenseitigkeit* des sich Einlassens, des *etwas Geben* und dafür *auch etwas Bekommens* werden als Erlebnisqualitäten wohltuend an dieser Arbeit geschildert – z.B. von IP3:

> … es war sehr selten, dass ich gefrustet nach Hause gegangen bin. Am Ende vom Tag hat es immer gepasst, ich habe den Kindern was Gutes getan. Es mag sein dass es sehr angenehme Kinder waren. Es waren anstrengende Kinder, aber die Kinder, die ich hatte, mit denen habe ich es gut können, sie haben es mit mir gut können. Wir haben uns gegenseitig ergänzt. (IP3, 509-513)

Das „Zurückbekommen" ist auch bei IP5 ein deutliches Thema, insbesondere in belasteten Zeiten, wenn es zu Konflikten kommt:

> …und Sie glauben gar nicht, wie viel auch zurückkommt, es hat schon Zeiten gegeben wo ich mir gedacht habe, das kann das nicht mehr, das halte ich nicht aus… und grad da hat man aber auch gesehen, dass die Kinder genau diesen Zeitpunkt auch gebraucht haben, dass du gerade dann da bist, wenn es so schwierig war und das gibt auch eine gewisse Stärke dann. (IP5, 1300-1303)

Er betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung seiner verlässlichen Beziehung zu den Kindern auch in ihrer Wichtigkeit für die Kinder selbst, die das in einer Zeit, in der nichts mehr wirklich sicher ist und Bestand zu haben scheint, selten erleben können (1067-1074).

IP6 schwärmt vor allem vom Geborgenheit-Geben und Schutz-Bieten, etwas, was er – aufgrund seiner eigenen Familiengeschichte – schmerzlich vermisst hatte. Rührend geradezu, wie er die Kinder als „Enterln" bezeichnet:

> Mir ist das wichtig auch den Kindern zu vermitteln, diese Geborgenheit, ja, da ist wer da, ich schau auf euch und… und ich schau dass es euch gut geht. Dann könnt's jederzeit kommen, also ich lass euch laufen sozusagen wie die Enterln halt, und wenn was ist, wenn sich wer wehgetan hat, oder eine Gelse gestochen, dann komm bitte zu mir. Also, nicht nur die räumliche Sicherheit zu geben, sondern auch so diese… wie sagt man denn … emotionale oder persönliche Sicherheit. (IP6 635-640).

Diese *Atmosphäre reziproken Gebens und Nehmens* scheint tatsächlich ein ganz wichtiger Faktor zu sein. Auch das etwas Bewirken-Können, die Weitergabe von Leben und Lebensfähigkeit – eigentlich eine Funktion von „Generativität" im Erwachsenenalter nach Erikson (1973) – ist sozusagen der „Lohn", den die im Kindergarten oder in der Krippe engagierten Männer für ihren Einsatz zu bekommen meinen:

> Also die Krippenarbeit, du bekommst im September so kleine Hascherl und im Juli gehen da wirklich Persönlichkeiten aus der Gruppe raus. Wo du sagst, der hat echt jetzt Persönlichkeitsbild, die Fortschritte, einfach Wahnsinn. (IP6 312-314)

Hier wird diese Arbeit als ein gelungener Beitrag einer auf die nachkommende Generation bezogener „Identitätsarbeit" (Keupp 1997) gewertet, was die Erzieher-Tätigkeit als etwas ausweist, *das Sinn – weit über den gegenwärtigen Augenblick hinaus – macht,* was in der neoliberalen Arbeitswelt schon fast als ein seltenes identitätsstiftendes Privileg erachtet werden kann.

Vermeidung männlicher Konkurrenz?

„Weil jetzt bin ich der einzige Mann; gut, der Hausmeister ist ja auch noch da, aber…"

Der Umstand, dass Männer in dieser Tätigkeit relativ „allein auf weiter Flur" sind, hat für die Selbstwahrnehmung dieser Männer anderen Männern gegenüber weitreichende Folgen. So trat bei einigen Interviewpartnern relativ unverhohlen zutage, dass sie zum Erhalt dieser exotischen und zugleich exklusiven Position – auch wenn sie auf bewusster Ebene für mehr Männer im Kindergarten sind – männlichen Kollegen zumindest mit einer gewissen Ambivalenz gegenüber standen. Die *Konkurrenz unter Männern* wird etwa von IP2 nicht nur gegenüber anderen Kollegen, sondern sogar gegenüber dem Hausmeister (!) sichtbar:

> Hin und wieder denke ich mir schon, ein zweiter Mann wäre nicht schlecht und dann denke ich mir, nein ich möchte aber meinen Hahn im Korb, die Rolle, die möchte ich nicht hergeben. Also, das ist schon WICHTIG[21] für mich. Dass ich der Hahn im Korb bin, das ist schon was ganz Besonderes. Also, das möchte ich jetzt nicht unbedingt hergeben (IP2, 1558-1562) [Und er hätte] die GRÖSSTEN Probleme [wenn er nicht mehr so im Mittelpunkt stünde], weil jetzt bin ich der einzige Mann, gut der, der Hausmeister ist ja auch noch da, aber… der macht die Arbeit nicht so, wie sie [die weiblichen Kolleginnen] es gerne hätten. (1566-1569)

Schon in der Zeit der Ausbildung erinnert sich IP5 an gewisse Vermeidungstendenzen, die zwischen Männern existieren: So vermied er den Kontakt mit dem zweiten Burschen in der Klasse und schien ihn auch nicht zu vermissen, als dieser dann die Schule wieder verließ (623-626). Hier wird die „Berührungsangst" mit einem, der den exklusiven Platz in der Gruppe der Frauen streitig machen könnte, besonders spürbar. Dieser Pädagoge hat es erstaunlicher Weise „geschafft", über die gesamte Tätigkeit hin noch nie einen männlichen Kollegen getroffen zu haben, was angesichts seines beruflichen Umfelds – einer Großstadt mit zahlreichen Möglichkeiten dazu – schon etwas auffällig ist (1056). Und bezüglich des Kollegentreffs, den männliche Kindergartenpädagogen abhalten – wobei in unseren Interviews oft derartige Vernetzungswünsche geäußert wurden! – sagt er lapidar: „*…findet einmal im Monat statt, ich war kein einziges Mal dort*" (1224). Ähnliche, wenn auch weniger stark ausgeprägte Phantasien fanden wir bei mehreren Interviewpartnern

Es lässt sich zusammenfassen: Der „andere Job" des Kindergartenpädagogen ist also einer, der mit sehr viel *narzisstischem Befriedigungspotenzial* ausgestattet ist, der eine *„Echtheit" des beruflichen und „Authentizität" des persönlichen Seins* verspricht, die gegenüber anderen Berufen wirklich verlockend klingen, der noch dazu die Möglichkeit einer befriedigenden Gegenseitigkeit von Geben und Nehmen beinhaltet und der in unterschiedlichster Weise etwas vermittelt, was vielen Menschen in unserer Gesellschaft schmerzlich fehlt: *Anerkennung.*

21 Besonders betonte Wörter im Interview wurden in Großbuchstaben transkribiert.

7.4 Prekäre Männlichkeit und Formen der Verarbeitung

In unseren Interviews wurde mit einigen Fragen auch explizit auf die *Männlichkeitsentwürfe der Interviewten* gezielt. Diese Fragen waren für uns deshalb wichtig, weil diese Männer vielleicht in einen Konflikt zwischen ihrer „männlichen" Identität und ihrem „weiblichen" Beruf kommen. Wie schon in der Einleitung des Buchs diskutiert, vertreten wir hierbei einen kulturalistischen Geschlechtsbegriff, der davon ausgeht, dass es tendenzielle Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, die vielleicht auch auf biologisch-genetischen Grundlagen fußen, in ihrer Ausprägung und ihrem Ausmaß allerdings in erster Linie von Sozialisationserfahrungen und damit kulturellen Gegebenheiten abhängig sind.

In der Tiefen-Auswertung der Interviews, insbesondere der Fragen, die auf die Männlichkeitsentwürfe der Probanden abzielten, konnten wir eine gewisse Unsicherheit über das eigene Geschlecht eruieren, die wir als *prekäre Männlichkeit* bezeichnet haben, und die auf zweierlei Arten psychisch verarbeitet wird:

Zum einen durch eine *forcierte Männlichkeit (Hypermaskulinität, Protomaskulinität)* und zum anderen durch eine *betonte Weiblichkeit (Pseudofeminität, Semifeminität)*. Diesen Umgang mit (prekärer) Männlichkeit verstehen wir als zwei Verarbeitungsmodi, wobei *Protomaskulinität* charakterisiert ist durch Entwertung des Weiblichen, Idealisierung des Männlichen und betonte Unabhängigkeit; wir sprechen in diesem Zusammenhang auch von *Hypermaskulinität*, weil wir nicht den Eindruck haben, dass es sich um eine in sich ruhende und gesicherte Männlichkeit handelt, sondern um eine etwas übertriebene Pose von Männlichkeit. *Semifeminität*, der zweite Verarbeitungsmodus prekärer Männlichkeit, zeichnet sich aus durch Idealisierung des Weiblichen, Entwertung des Männlichen und Unterwerfung aus.

Ursprünglich haben wir bei der protomaskulinen und der semifemininen Verarbeitung an zwei relativ distinkte Idealtypen gedacht, denen sich die einzelnen Männer dann mehr oder weniger gut zuordnen lassen; eine detaillierte Analyse hat allerdings gezeigt, dass jeder einzelne der Interviewpartner stets beide Verarbeitungsmodi in sich trägt, je nach Entwicklungsphase, interpersonellem Kontext und Situation aber einmal mehr der eine und dann wieder mehr der andere zum Vorschein kommt. Kurzum, man kann diese beiden Verarbeitungsmodi vielleicht am ehesten mit dem Positionsmodell von Melanie Klein und Wilfred Bion (s. dazu Segal 1964; Laplanche & Pontalis 1967; Weiß 2001) erklären: Dieses geht davon aus, dass es bestimmte psycho- und beziehungsdynamische Konfigurationen gibt, die nicht wie eine Entwicklungsphase nach ihrer Beendigung abgeschlossen und hinter sich gelassen werden, sondern nur vorübergehend verlassen werden, um nach einer gewissen Zeit wieder dorthin zurückzukehren. Zwischen den Positionen herrscht eine Oszillation, eine Pendelbewegung. Wenn man so will, steckt diese Grundidee, dass Entwicklungsphasen nach ihrem Ende nicht einfach ad acta gelegt werden, sondern potenziell aktiv bleiben bereits im genetischen Aspekt der psychoanalytischen Metapsychologie (Rapaport & Gill 1959; Rapaport 1960).

Wenn wir C.G. Jung (s. dazu Jacobi 1971) folgen wollen, der jedem Menschen einen Animus, sprich einen männlichen Persönlichkeitsanteil, und eine Anima, also einen weiblichen Anteil, zuschrieb, so sind stets beide Seiten von Geschlechtlichkeit in jedem Menschen vorhanden und müssen zu ihrem Recht kommen. Wir haben es so gesehen mit einem

ewigen inneren Konflikt zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit zu tun, der eine dialektische Lösung braucht. Die von uns untersuchten Männer scheinen eine gewisse Schwierigkeit damit zu haben, eine stabile dialektische Lösung dieses fundamentalen Dilemmas zu erreichen. Das hängt sicherlich zum Teil damit zusammen, dass diese Männer häufig eine sehr enge Bindung an und Identifikation mit der Mutter bei gleichzeitiger Blässe des Vaters und damit verbundener mangelnder Identifikationsmöglichkeiten mit diesem aufweisen (s. Kap. 7.6und 7.9).

Nancy Chodorow (1978) hat bereits darauf hingewiesen, dass die ödipale Konstellation (Freud 1905d) für den Buben problematischer ist als für das Mädchen, weil er sich von der Identifikation mit dem primären Liebesobjekt, der Mutter, lösen und abgrenzen sowie mit dem Vater identifizieren muss, um eine männliche Geschlechtsidentität errichten zu können. Wenn diese ohnehin schwierige Entwicklungsaufgabe durch eine überstarke Bindung an die Mutter und eine mangelnde Präsenz des Vaters erschwert wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die männliche Identität des Buben prekär bleibt. Erschwerend kommt hinzu, dass sich traditionelle Geschlechtsrollenvorstellungen gemeinsam mit dem Patriarchat aufzulösen begonnen haben.

Die Kritik an althergebrachten Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, nicht zuletzt auch durch die feministische Bewegung, hat eine Unsicherheit zurückgelassen, was denn nun eigentlich „männlich“ und was „weiblich“ ist. Kurzum, die Kategorie Geschlecht ist prekär geworden in der Postmoderne. Während sich Männer und Frauen früher noch an klaren Geschlechtsrollenvorstellungen orientieren konnten, sind diese heute zunehmend abhanden gekommen. Jeder Mensch ist selbst aufgefordert, seine Identität zu finden und zu erfinden, sozusagen zu „basteln“ (vgl. Keupp 1999). Man könnte sagen, es ist zu einem tendenziellen Verlust halbwegs eindeutiger Männlichkeit (und auch Weiblichkeit) gekommen und Patchwork-Identitäten bzw. multiple Identitäten sind am Vormarsch. Insofern glauben wir auch nicht – ohne dass uns Daten von Vergleichs- und Kontrollstichproben vorliegen würden –, dass die Auseinandersetzung der männlichen Kindergartenpädagogen mit Männlichkeit einen völlig exotischen Charakter hat, sondern dass lediglich durch das weibliche Berufsumfeld das zugespitzt erscheint, was alle Männer bis zu einem gewissen Grad erleben, verarbeiten und tun müssen.

Prekäre Männlichkeit

Die Vermutung, dass diese Männer eine gewisse Prekarität ihrer Männlichkeit empfinden, begründen wir u.a. mit den Antworten auf jene Fragen, die gezielt die Männlichkeit zum Thema machen. Dabei zeigte sich ein Mix aus Irritation, Abgrenzung, Entwertung und positiven Visionen. Die Probanden grenzten sich einesteils stark von „Männlichkeit“ ab, betonten ihre Sonderstellung oder entwarfen andernteils auch positive Männlichkeits-Bilder, die allerdings mehr ein zu erreichendes Ideal waren, als dass sie die Realität ihrer Männlichkeit widergespiegelt hätten. Die Unfähigkeit, trotz allen Bemühens eine Antwort zu finden, hat uns schließen lassen, dass diese Männer nicht nur hinsichtlich der Bestimmung „Männlichkeit“ unsicher sind, sondern auch in Bezug auf ihre eigene Männlichkeit. Ob dieser Umstand das Resultat ihrer beruflichen Tätigkeit ist oder Ergebnis sozialisatorischer und gesellschaftlicher Einflüsse, können wir nicht mit Gewissheit sagen, vermuten aber dass alle drei genannten Komponenten ihren Beitrag dazu leisten.

Fast alle Probanden reagieren irritiert bis ratlos auf die Assoziationsfrage danach, was „Männlichkeit“ sei. Meist fällt den Interviewten zunächst gar nichts dazu ein und der Interviewer muss nachhaken. Pausen, angefangene und abgebrochene Sätze, Nachfragen oder Wiederholungen der Frage, Verlegenheitslaute, Lachen sind typische Reaktionen:

> Was männlich ist? *(lacht, Pause)* (IP1, 721)
>
> [Es ist] schwierig einen Mann so zu definieren glaube ich… ja weiß ich nicht. (IP1, 729f.).
>
> PAH. Das ist schwierig… (IP2, 1630)
>
> *(lacht)* Männlichkeit, spontan… (IP4, 659f)
>
> Männlichkeit… boah. (IP4, 666)

Freilich ist diese Unsicherheit betreffend das Männlichkeitsbild auch ein Stück weit Artefakt der Frage, weil „Gender“ über weite Strecken nicht in den Bereich des expliziten, reflektierten Wissens gehört, sondern primär implizit „gewusst“ wird, also in erster Linie als Handlungswissen vorliegt, aber eben nicht im herkömmlichen Sinn kognitiv bewusst ist. Zudem ist es heute – wie bereits erwähnt – durch den gesellschaftlichen Wandel zu einem Kollaps klarer Grenzen zwischen den Geschlechtern und somit zu einem generellen Verlust der Eindeutigkeit von Männlichkeit wie auch Weiblichkeit gekommen.

Dies erfordert von jedem einzelnen eine größere Konstruktionsleistung, sodass Männlichkeit und Weiblichkeit zu prekären Kategorien geworden sind, die immer wieder neu errungen werden müssen: die postmoderne Patchwork-Identität hat auch in den Geschlechtsbereich Einzug gehalten. Teilweise wird Männlichkeit eher entwertet, teilweise aber auch als die Verkörperung eines Ideals dargestellt. Die Vorstellungen von Männlichkeit scheinen also zwischen einem Defekt/Mangel und einem Ideal und immer weiterer Relativierung zu pendeln, was wir ebenfalls als Ausdruck von Unsicherheit werten.

Dass IP2 z.B. auf die Frage nach „Männlichkeit“ nur ein „lästiges“ tägliches Ritual wie das Rasieren einfällt (IP2, 1633), werten wir als Hinweis darauf, dass das Männlichkeitskonzept dieses Probanden recht negativ konnotiert ist. Er definiert männliche Attribute sozusagen als etwas zu Entfernendes. In einem zweiten Anlauf gelingt es ihm aber, eine positivere Version zu entwerfen, indem er Männlichkeit als Fähigkeit, man selbst zu sein, definiert. Das ist etwas, das ihm, wie das Interview gezeigt hat, sein ganzes Leben über schwer gefallen ist. Stattdessen musste er sich für andere aufopfern, sich adaptieren und unterwerfen oder fliehen. Männlichkeit ist hier also ein Ideal, das er erst im Begriffe ist, in vielen kleinen Schritten zu erreichen. Interessant ist auch hier, dass es schon im nächsten Atemzug wieder zu einer Relativierung kommt, indem er von seiner femininen Seite spricht, für die er sich Anerkennung von anderen Männern wünscht. Er scheint auch eine gewisse Angst vor Auseinandersetzung mit Männern zu haben und fürchtet, von diesen in seiner Eigenheit und Besonderheit nicht angenommen und akzeptiert zu werden (so wie er es von seinem Vater erfahren hat):

> … dass ich so sein kann wie ich bin… Aber (…) das typische Mannsbild, das fehlt mir einfach. Da kann ich nicht wirklich sagen, das und das ist wichtig, das… Für mich ist nur wichtig, dass ich einfach so sein kann, wie ich bin. Ich bin ja ein Mann, aber ich habe halt einfach auch meine feminine Seite und die, ja ich glaube, das hätte ich einfach gerne, dass das einfach auch Männer auch mehr akzeptieren. Weil da merke ich schon, in so einer Männergruppe, da ecke ich einfach an. (IP2, 1638-1643)

Nach ein, zwei Anläufen gelingt es den meisten allerdings doch noch, eine positive Version von männlicher Identität zu definieren, der sie auch gerecht zu werden scheinen. Ob diese immer maskulin im klassischen Sinn ist, darüber bleiben die Befragten dann nichtsdestotrotz in Zweifel: „…also meine Männlichkeit ist, ich bin verlässlich, ja ich bin da für meine Kinder ich bin präsent ja das ist für mich Männlichkeit, weil ich jetzt einfach männlich bin das wäre auch das würde auch zur Menschlichkeit würde das auch gehören ja… ja schwierig“ (IP5, 1138-1140).

IP4 hingegen stellt einen Zusammenhang zwischen Männlichkeit und Körperlichkeit her, wobei er diesen Konnex – obwohl in der Kindergartenpraxis tatsächlich etwas, was an Männern hervorsticht – im nächsten Moment gleich wieder relativiert mit dem Hinweis, dass das auch zur Frau gehört. Sein Hinweis passt zu seiner generellen Idealisierung von Frauen und seiner weiblichen Identifikation: „ja Führung schon z.B. … Körperlichkeit, wobei das genauso … zur Frau gehört, gell, aber eine andere Form von Körperlichkeit vielleicht…“ (IP4, 659f.).

Manchmal werden Idealvorstellungen von Männlichkeit produziert, die eher ein zu erreichendes Ziel als die Realität des eigenen Erlebens darstellen. Der Proband ringt um eine Antwort, kann aber nur schwer eine finden; er glaubt Klischees zu produzieren, benennt einige Schlagworte, um diese im nächsten Atemzug wieder zu relativieren. Hier artikuliert sich die Unsicherheit über die eigene Männlichkeit ebenso wie der Wunsch, eine klar abgegrenzte männliche Identität zu haben (definiert durch Kraft, Direktheit, Klarheit), gibt es doch auch immer Ausnahmen: „Wenn ich alle Klischees erfülle?… ah … Kraft… Direktheit… ähm klare Wege zu Problemlösungen, vielleicht ein bisschen strukturiertes Denken in mancher Hinsicht, aber Ausnahmen bestätigen immer die Regel…“ (IP1, 724-726).

Auch IP5 definiert Männlichkeit expressis verbis als etwas, das ihm – wie er an anderer Stelle sagt – stets gefehlt hat: als eine Stütze: „das ist total schwierig, ja also ich denke mir Stütze, das ist das was mir einfach gefehlt hat, ja was ich dann natürlich mit dem Begriff dann (…) verbinde“ (IP5, 1119f.).

Um unbewusste Komplexe in Bezug auf die eigene Männlichkeit zu evozieren, haben wir eine Konfrontationsfrage in den Interviewleitfaden eingebaut, nämlich den Umstand, dass es Leute gibt, die sagen, Kindergärtner wären keine richtigen Männer und die daran anschließende Frage, ob dem Interviewpartner so etwas schon einmal passiert sei. Wir haben gehofft, dass diese hypothetische Meinung anderer Menschen unbewusste Unsicherheiten und Ängste in Bezug auf die eigene Männlichkeit wecken könnte. Die Frage, ob dies den Interviewten schon einmal passiert sei, sollte ihre dominanten Verarbeitungsmuster herausfordern.

Auf die Konfrontationsfrage antwortet IP7 zuerst mit „nein“, wobei sein „eigentlich“ das unmittelbar anschließende „doch“ bereits antizipiert. In seine Erzählung des entsprechenden Ereignisses schiebt er aber immer wieder Zuspruch durch andere ein und betont, wie normal sein Beruf ist. Wir vermuten, dass ihn diese Frage mehr irritiert hatte, als ihm selbst bewusst ist. Die phantasierte oder erinnerte narzisstische Kränkung wird nach dem Motto „was nicht sein darf, das ist auch nicht“ verleugnet und abgewehrt. Untermauert wird diese Annahme auch noch durch die Antwort auf die Frage, wie er damals reagiert hat. Hier verrät sich seine Irritation durch die widersprüchliche Charakterisierung der Anerkennung seines Berufs. Er scheint zu schwanken, ob sein Beruf normal ist (breite Masse ist voll

dafür) oder außergewöhnlich (gegen die Strömung, nicht mit der Masse mitmachen), denn jedes Argument wird herangezogen, um seine Männlichkeit und seine berufliche Ehre zu verteidigen. Letztlich muss die männliche Ehre des Kindergartenpädagogen von Arnold Schwarzenegger, einem archetypischen männlichen Koloss, gerettet werden:

> Mir eigentlich nicht einmal. Doch, einmal, nur ein einziges Mal eigentlich, das war… ja, aber das ist halt… das war ganz ein alter Mann. Gut, das ist halt, ja…weiß ich, wenn ich früher vor 100 Jahren gesagt hätte, dass den… ich glaub, das hätt sich keiner… sicher hätte man sich auch nie gedacht… das ist a schöne Arbeit und so, aber es war früher nicht drin. Früher warst ein Mann. Du hast Mechaniker… Elektriker, Tischler halt, Maurer… und die Frau ist halt die Erzieherin oder sonst was, einfach die Hausfrau. Aber… ja, das war beim Pfarrfest geben, der hat gemeint… und… das war der… ein guter Bekannter von Kindergarteneltern und die Kinder waren auch dabei, und da haben wir uns unterhalten und alle anderen was gesagt haben: Ach… toller Beruf, cool und so, lässig und so… ja, und er hat halt gefragt, weil er nicht so richtig gehört hat, was ich mache.
>
> Da hab ich gesagt Kindergartenpädagoge, also Erzieher, nicht. Und da hat er zuerst gemeint, ach, das ist ja… hat er gemeint, so auf die Art, warum ich das so mach, nicht. Also warum denn und so… nicht, der war schon über 80. Das ist was anderes, aber … aber trotzdem, mein Opa z. B., der ist hellauf begeistert. Also der ist… der hat gesagt, passt super, das ist so wichtig und schön, dass es dir da gefällt und so. Also eigentlich hab ich von jedem nicht wirklich das so erlebt, dass da einer gesagt hätt: Nein, jetzt bist nicht männlich, weil du den Beruf machst. Also im Gegenteil, es ist… es ist einfach… für mich ist es ein normaler Beruf, wie jeder andere auch, er ist ein besonderer Beruf, eine schöne Sache, aber so wie's Kindergärtner gibt, bist halt Maurer, Tischler, Ingenieur… Ich hab auch… ein paar Freunde von mir, der eine ist Ingenieur, der andere ist halt… Koch und der andere das und ich bin halt Kindergärtner. Und ich sag das normal heraus, die anderen wissen das und jeder sagt: lässige Sache, nicht… und es hat mich auch sehr bestärkt, weil ich dann weiß, aha, ich mach… ich weiß schon, dass ich eine gute Arbeit mach, aber wenn du's von anderen auch hörst, dann freust dich halt um ein Eck mehr, nicht. Und… als Erleichterung und so. Nein, es ist super, mir gefällt's. (IP7, 1198-1216)
>
> Ja, nein ich hab das mit Humor genommen. Ich hab gesagt, ja, es ist… aber für mich bedeutet die Arbeit sehr viel und ich mach das sehr gern eben und es werden… immer mehr Männer werden das jetzt ausüben und jetzt auch die Schule besuchen, und dann hat er es dann eh auch eingesehen, weil… da hat er eh gesagt, ja, nein, ist schon recht, hat er dann gesagt, ja…(…) die breite Masse ist voll dafür und sagt, das ist eine tolle Sache. Und es ist auch schön, vor allem mein Vater hat das deswegen bejaht, weil er's… ich mein, im Sternzeichen Wassermann, das sagt man immer, die schwimmen gegen die Strömung, das sind immer mehr Leut', die halt nicht mit der Masse mitmachen, sondern immer anders… mein Nachbar ist auch so, so ähnlich, und der sagt immer, das ist so richtig, mach so, das ist genau das, das… so was brauchen wir noch viel mehr, nicht, also… ist auch was… ist auch super, ja. Am Anfang hab i mir auch gedacht, es ist auch eine Herausforderung, weil du sagst, ja du bist Kindergärtner, das macht halt jetzt nicht jeder nach. (…) Wie gesagt, jetzt seh` ich das ganz, ganz als normal und vor allem hab ich noch ein prominentes Vorbild, der Schwarzenegger im Kindergarten gehabt, wie ich es angeschaut hab, hab ich gleich gewusst, ah…. lässig, wenn der das macht, ich mein, im Film, ja… ich weiß schon, aber… ja, so kann's in der Praxis auch gehen. Ist ja lustig, ist ja wirklich a schöne Sache, ein lustiger Beruf auch, natürlich hart auch manchmal, aber welcher Beruf ist nicht hart?. (IP7, 1221-1238)

Abwehr von Zweifeln über Männlichkeit durch betont typische Männlichkeit – Die protomaskuline Abwehr

Es scheint, dass alle befragten Männer – bedingt durch die schon genannten Faktoren (biographisch bedingte Unsicherheit in Bezug auf ihre Männlichkeit, ihr „weiblicher“ Beruf, die postmodernen Geschlechterverunsicherungen bzw. durch eine Mischung von all dem) – *Strategien der männlichen Selbstvergewisserung* bedürfen, um diese Prekarität abzuwehren. Solche Strategien der männlichen Selbstvergewisserung sind beispielsweise Berufser-

fahrungen in klassischen Männerberufen, oder auch die Ausübung von gesellschaftlich anerkannten Männlichkeitsritualen bzw. die Identifikation mit solchen „Klischees“ und Symbolen. Psychodynamisch betrachtet geht die Unsicherheit über die eigene Männlichkeit mit einer Angst einher, kein „richtiger Mann“ zu sein und als „unmännlich“ zu gelten.

Dieser Angst kommen die interviewten Männer bei, indem sie sich entweder ihrer Männlichkeit durch betont männliches Verhalten versichern oder sich weiblich identifizieren. Die unsicher, prekäre Männlichkeit wird abgewehrt, entweder durch eine gewisse Proto- bzw. Hypermaskulinität inklusive einer Entwertung des Weiblichen oder aber eine weibliche Identifikation mit Verleugnung und Entwertung von Männlichkeit (mehr über die zweite Abwehrstrategie im letzten Teil dieses Abschnitts). Die Strategie der Protomaskulinität entspricht quasi einer Flucht nach vorne, einer Idealisierung von „Männlichkeit“ und Überbetonung der eigenen Männlichkeit. Gleichzeitig werden das Weibliche, Frauen und „weibische“ Männer entwertet. Kurzum, latente weibliche Identifikationen werden am anderen bekämpft. Diese Verhaltensweisen imponieren summa summarum fast schon als hypermaskulines Agieren.

IP01 scheint das frauendominierte Umfeld in seiner Männlichkeit zu verunsichern, denn er kann sich „nicht mehr einschätzen“. Gleichzeitig scheint er aber die Wiederholung der weiblichen Dominanz aus der Familie im Beruf zu suchen, bekämpft diese dort aber, womit er implizit auch seine Verunsicherung durch die starke Abgrenzung vom Weiblichen abwehrt. Er gibt auf die entsprechende Frage an, ein typischer Bub gewesen zu sein und betont ausgesprochen männlich konnotierte Vorlieben als Kind. Summa summarum wirkt die Schilderung fast ein wenig posenhaft; vielleicht ein Hinweis auf eine gewisse Angst, ja doch als unmännlich herauszustechen:

> … ich hab schon aber ich hab aber nur zwei, drei Männer, die wirklich Freunde sind, und meine Brüder, aber mein ganzes Umfeld ist extrem frauendominiert und insofern kann ich mich nicht mehr einschätzen“ (IP1, 620f.). „Nein, ich bin nie raus gestochen, ich war immer ein richtiger Bub, ich hab alles geliebt, was mit Technik zu tun gehabt hat und mit Action mit Mord und Totschlag, und da bin ich voll drauf gestanden, Krieg spielen, Räuber und Gendarm spielen, kämpfen bis zum geht nicht mehr. (IP1, 205-207)

Teilweise wird diese forcierte Abwehrstrategie gegen die weibliche Welt als hypermaskulines Verhalten durchaus reflektiert: „ich versuche mich natürlich immer …durch die Kindergartenschule, da bin ich überzeugt davon, dass ich mich so explizit männlich hinstellen will aus dem Grund weil ich mich abheben will aus der … aus meiner weiblichen dominierten Umwelt…“ (IP1, 777-779).

Auf die Frage, ob er mit Vorurteilen bzw. einem Unmännlichkeitsvorwurf wegen seines Berufs konfrontiert werden könnte, reagiert der Interviewte recht heftig. Seine Angst, als unmännlich angesehn zu werden, scheint größer, als ihm lieb ist. Vielleicht sind es gerade bei IP1 auch verstärkte Kastrationsängste durch reale Traumatisierungen (immerhin ein Amputationsrisiko) in seiner Kindheit, die ihn besonders vulnerabel machen. Deshalb wohl auch das Antrainieren von viel Muskelmasse, die jeden Verdacht der Unmännlichkeit vermeiden helfen soll. Die forcierte Maskulinität imponiert sozusagen als kontraphobische Abwehr gegen eine prekäre Männlichkeit:

> Ja schau mich an, glaubst du, dass ich eine Schwuchtel bin (lacht) oder? Nein, blöd geredet, ich rede da halt blöd zurück, ich muss mir schon viel anhorchen, (…) spinnst du oder du schaust überhaupt aus wie ein Maurer, aber da denke ich mir, ja gut, aber ich meine, ich denke mir auch sicher, dass ich schau,

> dass ich mich abhebe, optisch und auch von meinen Hobbys und so von dem Weiblichen, weil ich das vielleicht umgehen will, ich will das, ich wollte nicht, dass jemand… ja du schaust ja aus wie so einer, sondern ich glaube, dass das schon viel ausmacht, warum ich mich so gebe wie ich bin, bin dann doch immer so ein bissl, immer große Goschen und immer g'scheit und das bin halt einfach ich und ich will halt einfach 'rausstechen aus dem Ganzen, also ich tue mich dann schon stark von dem …. distanzieren. (IP1, 806-813)

Auch IP3 ist es scheinbar wichtig – trotz oder gerade wegen seines „weiblichen" Berufs und eventuell damit verbundener Zuschreibungen – als „männlich" angesehen zu werden. Die starke weibliche Identifikation des Probanden macht es nötig, von anderen Männern narzisstische Bestätigung als Mann zu bekommen. Ebenso wie schon IP1 bezieht auch IP3 eine gewisse narzisstische Lust daraus, dass andere Leute aufgrund seines maskulinen Habitus („rauer Action-Typ") gar nicht glauben können, dass er Kindergartenpädagoge ist. Auch hier findet sich ein protomaskuliner Habitus (rau sein, Action machen, wilder Hund, sich mehr trauen als andere) als Verarbeitungsstrategie. Er muss sich quasi durch diverse maskuline Rituale seines eigenen Geschlechts versichern. Dieses bewusst-trotzige Herausstellen des Männlichen, der rauen Seite, soll nicht nur anderen, sondern auch ihm selbst seine Männlichkeit beweisen. Mit Alfred Adler (1910) könnten wir fast schon von einem „männlichen Protest" sprechen – einer betonten Zurschaustellung von Männlichkeit zur Stabilisierung des angeschlagenen Narzissmus. Teilweise ist das aufgesetzte Bemühen, die Pseudo-Progressivität erkennbar („lass manchmal *bewusst* die Sau raus"), das ähnlich wie der exhibitionistische Akt dazu dient, sich selbst und anderen sein Geschlecht zu beweisen, nur dass es hierbei nicht – wie beim Exhibitionismus – um das biologische Geschlecht (sex), sondern das psychosoziale Geschlecht (gender) geht:

> Leute die mich nicht so kennen und mich gerade kennen lernen und ich erzähle ihnen, ich bin Kindergärtner, da gibt es schon Menschen, die es mir nicht glauben. Gerade weil ich so eher zum Teil eher ein rauerer Typ bin. Ich bin nicht einer, der … ich bin kein Elefant im Porzellanladen (Lachen), das nicht, aber ich bin schon eher der ein bisschen Action macht. Ich denke gerade an die Situation, wenn ich ausgehe und Leute treffe, ein tolles Fest und Action, und dann erzähle ich, dass ich Kindergärtner bin, dann sagen viele, das kann nicht sein. Das kommt schon vor. Im Turnverein, wenn es Blödeleien unter Männer gibt, dann kommt ein Spruch nach dem anderen, und dann wird gesagt, ach ja und du arbeitest im Kindergarten (Lachen). (IP3, 199-206)

> Ich lass manchmal bewusst die raue Seite raus (…). Die raue Seite kann was wertvolles sein. (IP3, 209f).

> Allgemein bin ich auch unter Männer eher der wilde Hund, der sich mehr traut als andere. (IP3, 587)

Die protomaskuline Position zeichnet sich durch eine Reihe von Strategien der männlichen Selbstvergewisserung aus: Erstens haben viele Männer vor ihrer Tätigkeit in der Frauendomäne Kindergarten auch noch einen klassischen Männerberuf ausgeübt, üben ihn parallel aus oder haben vor, in absehbarer Zeit wieder in einen solchen zu wechseln. Teilweise haben die interviewten Männer in Tischlereien, in Autowerkstätten, beim Sicherheitsdienst oder als LKW-Fahrer gearbeitet. Wir sprechen hier von „männlichen Zonen", die aufgesucht werden, um die eigene Männlichkeit zu stabilisieren (s.u.). Zweitens lässt sich bei vielen Männern eine zumindest *vorübergehende Identifikation mit gesellschaftlichen Symbolen von Männlichkeit* beobachten, die quasi herbeizitiert werden, um sich der geschlechtlichen Identität zu versichern. Das funktioniert nach der Logik: Wenn ich mich für Dinge wie z.B. Autos, Motorräder oder Fußball interessiere, die in unserer Kultur recht eindeutig als männliche Vorlieben gelten, dann bin ich auch ein Mann (s.u.).

Eine dritte besonders bedeutsame Strategie der Selbstvergewisserung scheint uns in einem *Rekurs auf den Körper und die eigene Körperlichkeit* zu bestehen. Oft wurde der Körper als entscheidendes Definitionsmerkmal von Männlichkeit genannt, wenn andere Antworten ausblieben bzw. trotz allen Ringens nicht gefunden werden konnten. Der Rekurs auf die Körperlichkeit imponiert dann als letzte Bastion der Männlichkeit.

So wirkt IP1 auf die Frage nach seiner Rolle als Mann im Kindergarten vorerst verunsichert. Die Abgrenzung zwischen „männlich" und „weiblich" in der täglichen Arbeit fällt schwer, da es Bereiche gibt, für die offensichtlich beide Geschlechter gleichermaßen geeignet sind, darunter auch Handlungen wie das Kuscheln, die eher weiblich konnotiert sind. Abgrenzung kann lediglich über den Körper bzw. ein wilderes körperbetonteres Spiel mit den Kindern erfolgen:

> Insofern sind bei uns die klassischen Männer- Frauenrollen in vielerlei Hinsicht verschwommen, was bei uns, das einzige was wirklich ist, dass ich in vielerlei Hinsicht sehr viel körperbetonter mit den Kindern bin" (IP1, 632-634). „also die Kinder kommen zu mir kuscheln die Kinder erwarten von mir dass ich mit ihnen Puppen spiele, die Kinder erwarten von mir, dass ich sie hoppele, alles Mögliche (…) aber, wehe es geht ums Rangeln. Ich habe noch nie ein Kind gesehen was zu meiner Arbeitskollegin geht und sagt, rangel mit mir. Der eine kommt am ersten Kindergartentag zu mir her, ein dreijähriger Stöpsel und sagt zu mir, magst du mit mir kämpfen? Und das ist so spezifisch. (IP1, 659-666)

Es sei auch daran erinnert, dass ebendieser Interviewpartner auf die Konfrontationsfrage mit „Ja schau mich an!" (IP1, 806) reagiert und damit auf seinen ausgesprochen muskulösen Körper verwiesen hat.

Der als frauentypisch geltende Beruf scheint – wie bereits erwähnt – zu einer gewissen Verunsicherung der Männer zu führen. Deshalb berichten gleich mehrere der interviewten Männer von einem zumindest phasenweisen Wechsel in männliche Berufsdomänen bzw. „männliche Zonen", die in der beruflichen Laufbahn von Kindergartenpädagogen durchaus typisch zu sein und eine Alternative zur „weiblichen" Berufswelt des Kindergartens zu bieten scheinen. So stellt sich IP5 als weiblich identifiziert dar, beschreibt wie er in die weibliche Rolle hineingewachsen ist und bietet als Erklärung dafür ein Fehlen des Vaters an. In seiner Erzählung beschreibt er den Kontrast zwischen dem weichen Nest des Kindergartens und der herben Arbeit beim Sicherheitsdienst. Er betont, dass seine männliche Tätigkeit beim Sicherheitsdienst wichtig für ihn war auf dem Weg vom Bub zum Mann. Die Tätigkeit beim Sicherheitsdienst waren quasi seine Lehrjahre in Männlichkeit. Durch das Tragen einer Waffe bewies er sich selbst und anderen seine Macht und potenziell tödliche Phallizität. Mit Kohut (1977) könnte diese Art der männlichen Selbstvergewisserung als männliches Größenselbst zur Abwehr männlicher Minderwertigkeitsgefühle interpretiert werden. Mit dem Hinweis auf das Foto, auf dem ihn der Interviewer nicht wiedererkennen würde, sagt er implizit: Ich kann beweisen, dass ich doch ganz anders, ein richtiger Mann bin (wobei die ständig sich selbst bestätigenden „Jas" auffallen):

> …das irgendwo ein Fremder war für mich [der Vater] ja, und ich glaub das war auch der Grund warum man so in diese weibliche Rolle auch hineinwachsen konnte, ich hab zu Hause auch schon zeitig mitgeholfen, meine Mutter hat versucht, halbtags arbeiten zu gehen, was nicht immer möglich war, natürlich aus finanziellen, aus finanzieller Sicht. Ich war schon als Kind einkaufen und hab schon als Kind mitgeholfen und bin glaub ich quasi so in dieses, ich möcht jetzt nicht sagen Frauenklischee, aber doch so hineingewachsen in diese Seite, dadurch dass der Vater abgängig war. (IP5, 29-34)

> … von Buben zum Mann? … ich habe schon kurz angesprochen so dieses Männerbild, das ich dann so unbewusst gesucht habe, das war damals in dieser Firma eben, wo ich es dann auch gefunden habe, ja

> und wo man sich komplett abgrenzt vom Weiblichen jetzt, ja das war rau, das war tief teilweise auch, das war schmerzhaft auch dann auch körperlich jetzt, ja, wo man sich so selber sucht, was mir gefehlt hat, wäre diese Brücke gewesen, ja wo man langsam und sanft hingeführt wird, ich habe es mir damals im Schnellverfahren geholt, ja, wo ich mir dann gedacht habe, für mich selber sagen können, da bestätigst dich, da verdienst viel Geld damit, da stehst quasi deinen Mann, ja, das war glaube ich nur ein Selbstversuch, kann ich das? Ja! (IP5, 1144-1150)

> Das waren so eher so raue Leute [bei der Ausbildung beim Sicherheitsdienst] und so a bissl tiefer vielleicht auch ja von Niveau, so Gespräche waren nicht wirklich so; und für mich war das irgendwie so ein Gegenpol zu diesem weichen warmen, ja diesem Nest, das war eigentlich, wo ich damals gearbeitet habe (…) und das war für mich keine Herausforderung mehr und dort habe ich es gefunden, sowohl körperlich als auch, ja wo ich muss mich da wirklich bestätigten und so ich hab damals eine ziemliche Ausbildung gemacht, die war ziemlich herb die war fast das doppelte, wenn ich ihnen ein Foto zeige, sie würden mich nicht wieder erkennen – ja,.. und der Gegenpol hat einfach gepasst für mich dann, ja. (IP5, 207-214)

Typisch für die hypermaskuline Verarbeitung der prekären Männlichkeit ist auch die forcierte Abgrenzung vom „Weiblichen" in Form der Deklassierung von „unmännlichen" Männern. IP1 bezeichnet Kindergartenpädagogen als Männer, die nicht dem klassischen Männerbild entsprechen, grenzt sich dann aber sehr von diesen ab. Auch die Entwertung „unmännlicher" Männer und die Betonung, dass er noch nie als typischer Kindergärtner eingeschätzt worden ist, können die eigene „Männlichkeit" bestätigen helfen. Inwiefern hier unmännliche Selbstanteile, vor denen man sich fürchtet oder derer man sich schuldig fühlt oder schämt, bei den anderen unmännlichen Männern projektiv bekämpft werden, sei dahingestellt. Uns scheint jedenfalls, als würde er seine eigenen weiblichen Identifikationen im Außen bekämpfen:

> …weil ich denke mir, ein Mann, der in diesem Beruf arbeitet, ist kein Mann in dem klassischen Klischeebild, das ist er einfach nicht, das fällt mir insofern immer auf, wenn mich die Leute, wenn sie mich anschauen und sie reden mit mir und so, dann sagen sie alle… hat mich noch nie jemand auf einen Kindergärtner geschätzt… das hat einfach, das tut einfach keiner und weil jeder ein gewisses Klischeebild von einem Kindergärtner hat, das ist der klassische brave dünne kleine Softie, so mit einfach einem warmen Touch, das ist einfach so, so wie man es sich von einem Friseur auch erwartet. Geschminkt oder weiß Gott was von einem Friseur, das ist das klassische Bild, was man hat. (IP1, 794-800)

Auch bei IP11 zeigt sich eine Identifikation mit den „echten Männern" bei gleichzeitiger Abgrenzung von homosexuellen „Schwammerln". Offenbar sind sowohl Identifikationen mit dem, was man ist, als auch Kontraidentifikationen bzw. Abgrenzungen von dem, was man nicht ist, wichtig in der Psychodynamik der Geschlechtsidentität. Auf der einen Seite ist da ein schwacher Prügelknabe, auf der anderen Seite ein starker, „gestandener Mann". Vermutlich sind auch Anteile des Schwachen in ihm, da er phantasiert, diese schwachen Männer zu „dreschen" und niederzuschreien, was im Kontext dieser Passage doch deutlich als Abwehr eigener entsprechender Selbstanteile, die ihm unbewusst Angst machen und somit Aggressionen auslösen, erscheint. Bestätigt wird das auch dadurch, dass er dann auf die entsprechende Frage gar nicht angeben kann, was er unter einem „gestandenen Mann" versteht (IP11, 332ff):

> Und ich war dann auch bei dem Arbeitskreis dieses Jahr, beim ersten und habe dann die unterschiedlichsten Typen kennengelernt. Also wirklich vom Klischee her wirklich, dass ich sage, okay da sind wirklich ein paar Homosexuelle dabei, da sind ein paar Schwammerln dabei, ich sage immer Schwammerln, das sind einfach keine Männer. Es sind zwar Männer, aber es sind halt Bubis und dann waren

> aber doch zwei, drei Männer dabei, wo ich sage gut, das sind echt gestandene Männer, also da habe ich mich irgendwo identifiziert damit, wo ich sage okay, die bringen das auch so rüber. (IP11, 303-309)

> Das sind Männer, allerdings welche, auf die man halt irgendwie eindreschen kann und die niederschreien kann, also das sind … Bubis, ja also die sind wirklich, die sind so unsichere Männer. Wie gesagt ich sage als Mann muss man ein gewisses Auftreten haben. (IP11, 321-323)

Abwehr von Zweifeln über Männlichkeit durch betonte Identifikation mit Weiblichem – Die semifeminine Position

Wir haben bereits festgehalten, dass die von uns interviewten Personen ihre „prekäre Männlichkeit" auf zwei Arten und Weisen verarbeiten: eine gewisse Proto- bzw. Hypermaskulinität (siehe oben) und/oder eine eher weibliche Identifikation. Wenn die „Hypermaskulinität" einer *Flucht nach vorne* entspricht, dann ist diese zweite Abwehrstrategie gegen die mit der prekären Männlichkeit verbundene Angst, unmännlich zu sein, eine Art *Rückzug* auf die Weiblichkeit. Die männliche Position wird quasi aufgegeben bzw. verlassen. Diese Männer betonen sehr stark, dass sie weibliche Züge haben und neigen dazu, selbst eine *gewisse Misandrie* an den Tag zu legen und Männer und Männlichkeit zu entwerten. Wenn sie der Männlichkeit doch positive Seiten abgewinnen können, dann nur einer „anderen" (mehr weiblichen) Form von Männlichkeit. Diese semifeminine Abwehr geht einher mit einer betont weiblichen Identifikation bei gleichzeitiger Entwertung von ausgeprägter Männlichkeit, wie etwa Macho-Männer sie verkörpern. Es scheint, als würden Wünsche nach einer stärkeren eigenen Männlichkeit am anderen bekämpft werden, weil sie als unerreichbar aufgegeben wurden. Frauen werden demgegenüber eher idealisiert:

> (…) [da habe] ich schon bemerkt, dass ich ANDERS bin. (IP2, 742f.)

> Das typische Mannbild, das fehlt mir einfach. (IP2, 1639)

> Ich kann von mir selber sagen, dass ich nicht in typische Männerklischees hineinpass, ja. Ja… ja, das ist… weiß ich nicht…. (IP6, 741f.)

IP1 mit seinem eher hypermaskulinen Verarbeitungsmodus idealisiert seine Mutter und ihre Mütterlichkeit. Er gibt sogar an, dass sie ein Rollenmodell für ihn war. Die Mutter wird dabei aber auch als „männliches Vorbild" verehrt; sie ist unglaublich „taff", ist mehr Mann als jeder andere. Seine Selbstbeschreibung ähnelt der Beschreibung der Mutter, wohl nicht zuletzt auch, weil ein starkes väterliches Vorbild fehlt bzw. keinen Platz in der engen Mutter-Sohn-Dyade finden konnte: „man arbeitet sicher am Modell und dass so wie ich bin, bin ich, weil meine Eltern so sind und weil meine Mama, auch wenn sie ein sehr ruhiger Mensch ist, eine unglaublich „taffe" Frau ist… unglaublich, weil die hat uns drei Buben und ein Mädel eigentlich ein fremdes Mädel aufgezogen, ohne dass irgendwelche Großeltern, Tanten, Onkel irgendwas präsent gewesen wären, die hat einfach 20 Jahr lang keine einzige Minuten einmal eine Ruh gehabt… und das macht… das ist ein enormer Biss und das macht das auch aus. Für mich ist meine Mama mehr Mann als jeder andere in der Hinsicht…" (IP1, 766-771).

Besonders augenscheinlich drückt sich die weibliche Identifikation bei gleichzeitiger Ablehnung des Männlichen bei IP2 aus (siehe unten). Er sagt, dass an ihm eine Frau verloren gegangen ist und legt später sogar noch nach, indem er sagt, dass er sich mit dem Frauenbild besser identifizieren kann als mit einem „typischem Männerbild" (IP2, 1205f):

> …ich sage manchmal immer, schaut's an mir ist eine Frau verloren gegangen. (IP2, 1200f.)

Auf die Frage, wie er mit dem Vorwurf, Männer im Kindergarten seien keine richtigen Männer, umginge, antwortet IP4 lediglich lakonisch, da wäre er lieber kein richtiger Mann, als die Erfahrungen der Kinderbetreuung zu missen. Er geht erst gar nicht aufs Vorurteil ein und versucht es z.B. zu entkräften oder etwas zu entgegnen, sondern verzichtet eher noch aufs Mann-Sein. Die semifeminine Position mit ihrer weiblichen Identifikation stellt so gesehen einen *Rückzug von der Männlichkeit* dar. Man könnte auch sagen, er vermeidet die Auseinandersetzung und die männliche Rivalität: „… da bin ich lieber kein richtiger Mann, als der Erfahrungen zu missen, die ich in dieser Zeit gemacht habe" (IP4, 719).

Als typisch für die pseudofeminine Position ist eine Tendenz zur Verurteilung herkömmlicher Männlichkeitsmuster. Das deutet auch darauf hin, dass der Proband stärker mit dem Weiblichen identifiziert ist als mit dem Männlichen und sich diesem gegenüber auch unsicher fühlt:

> In der Lehrzeit da sind auch hauptsächlich mehr Mädels gewesen, da ist dann der Metzger dazu gekommen und ein Lagermeister. Mit dem Metzger habe ich mich gar nicht verstanden, das war so ein… ja… ich sage immer MACHO, so typisch Macho-Mann. Die Frau gehört hinter den Herd und sonst gar nix. Und da ist bei mir halt dann echt… der hat eine VOLLKLATSCHE, der ist mir nicht sympathisch. (IP2, 731-735)

Ähnlich bei IP10, der auf die Frage, was ihm spontan zu Männlichkeit einfällt, keine positive Antwort formulieren kann. Ihm fällt zu Männlichkeit „eigentlich nur Negatives" ein (IP10, 588). Auf Nachfrage, was zum Beispiel das ist, antwortet er:

> Ja, Fußball, Bier, und… und… also Fußball und Bier ist jetzt nichts Negatives. Aber diese Männlichkeit, dieses Sich-so-darstellen und In-den-Mittelpunkt stellen und herrschend irgendwie… naja, ist eigentlich eher negativ besetzt für mich, muss ich schon sagen. (IP10, 591-593)

7.5 Die altruistische Verarbeitung biographischer Enttäuschungen

Ein sich wiederholendes Muster in den Interviews mit den männlichen Kindergartenpädagogen ist eine Tendenz zur *altruistischen Verarbeitung* von biographischen Erfahrungen der Enttäuschung und auch Traumatisierung (s. Kap. 7.8). Unter Verarbeitung (psychoanalytisch auch als Abwehr zu verstehen), meinen wir den Einsatz psychischer Operationen zum Zwecke der Verbannung unlustvoller Affekte, wie Angst, psychischer Schmerz, Wut oder Schuldgefühle, aus dem Bewusstsein (vgl. A. Freud 1936; Mentzos 1982; 2009). Bei der so genannten *„altruistischen Abtretung"* handelt es sich um einen Abwehrmechanismus, der sich dadurch auszeichnet, dass eigene unerfüllte Wünsche in prosozialer Manier bei anderen Menschen gefördert werden (A. Freud 1936; König 1997). Es ist also ein sozial wertvoller Abwehrmechanismus, dessen Verwendung bei vielen Angehörigen helfender und psychosozialer Berufe gefunden werden kann: man verzichtet auf eigenen Genuss und fördert diesen bei anderen Menschen, um ihn schließlich in teilnehmender Identifizierung mit diesen Menschen wenigstens indirekt erleben zu können.

Habituell wird dieser Abwehrmechanismus häufig als Strategie der *Verarbeitung biographischer Traumata und Defizite* (siehe Kapitel 7.6 und 7.8); durch eine Art Wiedergut-

machung an der nächsten Generation sollen eigene unerfüllt gebliebene Beziehungswünsche aus der Kindheit verarbeitet und kompensiert werden (s.a. Rudolf 2008a). Alle lichen Kindergartenpädagogen, die wir untersucht haben, legen dieses Muster des mus an den Tag, das es ihnen erlaubt, ihre Defizite zu verarbeiten, indem sie anderen, besonders Kindern, das angedeihen lassen, was sie sich selbst in ihrer Kindheit gewünscht, aber nicht bekommen haben.

Wir vermuten, dass den Kindergartenpädagogen diese durchaus reife Möglichkeit der Verarbeitung deshalb zur Verfügung steht, weil sie schon früh in ihrem Leben durch belastende Lebensumstände und eine gewisse Außenseiterposition (s. Kap. 7.8) zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst gezwungen waren und weil ihnen trotz aller widrigen Umstände wenigstens eine verlässliche Bezugsperson zur Verfügung gestanden ist (s. Kapitel 7.7). Kurzum, die negativen biographischen Besonderheiten erzwingen eine Verarbeitung und ermöglichen in Verbindung mit positiven Erfahrungen die Konstitution einer gewissen Reflexivität bzw. Mentalisierungsfähigkeit, die als Schutz vor Pathologie und unreflektierter Weitergabe negativer Erfahrungen fungiert (s.a. Fonagy et al. 2002; Fonagy & Target 2003; Target & Fonagy 2003; Tress 1986). Aus der Kombination dieser Merkmale schöpfen die untersuchten Personen das Potenzial, ihre malignen Erfahrungen nicht rekapitulieren zu müssen. Die altruistischen Manöver haben mehrere Ebenen:

- Zum einen geht es ganz allgemein darum, das zu geben, was man selbst bitter entbehren musste, indem – frühe Traumata kompensierend – man die besseren Eltern verkörpert, man also so zu den Kindern ist, wie man sich Eltern gewünscht hat.
- Zweitens werden konkrete Vaterdefizite kompensiert, indem man für die Kinder die Vaterfigur verkörpert, die man sich selbst immer gewünscht hätte. Diese Rolle, die verknüpft ist mit dem Zur-Verfügung-Stellen eines positiven männlichen Rollenmodells und der Förderung von Exploration bei den Kindern, wird insbesondere in Bezug auf Kinder von alleinerziehenden Müttern betont.
- Auf einer dritten, von der zweiten meist verdeckten Schicht werden in einem engeren Sinn ödipale Phantasien offenbar, den alleinerziehenden Müttern ein besserer Mann zu sein. Hier reinszeniert sich häufig die ödipale Konstellation einer großen Nähe zur Mutter bei gleichzeitiger Ferne vom Vater und die dadurch bedingte unbewusste Phantasie, für sie eigentlich der bessere Partner (als der Vater) zu sein.

Altruistische Wiedergutmachung belastender Erfahrungen

Die Psychodynamik des Altruismus scheint typisch zu sein für Personen in erzieherischen Berufen, findet sie sich doch in mehr oder minder starker Ausprägung bei allen interviewten Männern. Die eigenen biographischen Benachteiligungen in Form von Belastungsfaktoren oder Traumata werden also nicht blindlings an die nächste Generation weitergegeben, sondern quasi *altruistisch kompensiert* und *an der nächsten Generation wieder gut gemacht*. Die Kinder erlangen den Status von Ersatzobjekten, bei denen sich die unerfüllten Wünsche nach Anerkennung, Zuwendung und Liebe deponieren lassen (siehe auch Kapitel 7.3). Der daraus resultierende fundamentale Altruismus offenbart sich in einer Reihe von Aussagen, die für sich sprechen: „Am Ende vom Tag hat es immer gepasst, ich habe den Kindern was Gutes getan“ (IP3, 510).

Bei IP2 zeichnet sich ein ähnliches Muster ab. Er war selbst laut Eigendefinition ein Problemkind und berichtet, schon früh über die Fähigkeit verfügt zu haben, schnell eine Beziehung zu Kindern – vor allem auch Problemkindern – aufbauen zu können. Eigene schlechte Erfahrungen werden nicht einfach verdrängt und weitergegeben, sondern bewusst verarbeitet, was eine Durchbrechung des Wiederholungszwangs und damit die postulierte Art altruistischer Abtretung erst ermöglicht. Er erzählt davon, dass er den Kindern das gibt, was er in seiner Kindheit vermisst hat – einen gewissen Respekt für ihre Individualität und eine Bereitschaft auf ihre Probleme einzugehen: „Ja, es ist wirklich von Kind zu Kind ist es unterschiedlich und du musst einfach auf die Kinder eingehen. Das ist das, was ich damals in meiner Kindheit vermisst habe, das kann ich halt jetzt wieder machen“ (IP2, 1411-1413).

Häufig schildern die Interviewten das Gefühl, dass die Eltern auf ihre Wünsche und Besonderheiten in der Kindheit nicht adäquat reagiert hatten. IP6 musste beispielsweise in seiner Kindheit Erfahrungen der Vernachlässigung erleiden. Es zeigt sich, dass er den Kindern das geben möchte, was er in seiner Kindheit selbst vermisst hat, nämlich Geborgenheit und Sicherheit:

> Mir ist das wichtig, auch den Kindern zu vermitteln, diese Geborgenheit, ja, da ist wer da, ich schau auf euch und… und ich schau, dass es euch gut geht. Dann könnt's jederzeit kommen. Also ich lass euch laufen sozusagen wie die Enterln halt, und wenn was ist, wenn sich wer wehgetan hat, oder eine Gelse gestochen, dann komm bitte zu mir. Also, nicht nur die räumliche Sicherheit zu geben, sondern auch so diese… wie sagt man denn… emotionale oder persönliche Sicherheit. (IP6, 636-640)

Auch IP8 berichtet von Erfahrungen des Mangels in seiner Kindheit, die er in der geschilderten Manier altruistisch abwehrt. Die folgenden drei Interviewpassagen belegen eine Art Kontraidentifikation mit und Abgrenzung von mangelhaften primären Bezugspersonen und auch Kindergartenpädagoginnen. Etwas später sagt er es dann sogar explizit, dass er die Anerkennung, die er selbst nicht erhalten hat, seinen Kindern geben möchte. Das Moment der Kontraidentifikation und des Es-besser-machen-Wollens spielen eine wichtige Rolle in der Psychodynamik dieser Personen:

> Also zu Hause wurde mit uns wenig gespielt, also das muss ich schon sagen. Es war mein Vater natürlich meist in der Arbeit, mit dem hab ich eigentlich weniger… ich mein, er hat dann schon – ich kann mich erinnern, wenn es um Matador, wenn's ums Technische gegangen ist, hat er sich dann schon hingesetzt, aber sagen wir so, das ist mir nicht so großartig bewusst, dass er mit mir gespielt hat, es war halt auch die Arbeit voll wichtig und das ist auch heute noch bei meinen Eltern. Ich merk das heut mit meinen eigenen Kindern, also bei den Enkelkindern, es ist meist alles andere wichtig, also auch die Enkelkinder. Ja, sie sind halt selber wahrscheinlich so aufgewachsen, in diesem Rad drinnen, und können da schwer raus“ (IP8, 149-155).

> Ja, natürlich, klar, das war, das hat, ja… das hab halt ich versucht dann, was ich halt ich die Anerkennung nicht so erfahren habe, meinen Kindern zu geben. Also das war mir sehr wohl bewusst. Und ja, man versucht, immer das Beste mit seinen Kindern zu machen. (IP8, 168-170)

> … meine Kindergartenzeit war eher dramatisch, mit Pinguinen, sag ich mal, nicht… also wir haben einen sehr religiösen Caritas-Kindergarten… hab ich besucht und die waren wirklich… herzlos, total schrecklich. Also, das hab ich mir aus dieser Zeit schon mitgenommen für diese Arbeit: So möcht ich nicht sein wie die. Das hab ich sicher daraus gelernt. (IP8, 301-304)

An anderer Stelle formuliert IP8 eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, mit der er indirekt auch die Zustände in der eigenen Familie geißelt, denn sowohl sein Vater als auch seine Mutter hatten zu wenig Zeit für ihre Kinder. Der erste Satz verrät recht eindrücklich die doppelte Funktion der Kompensation und der Dynamik des Altruismus: Er

sagt zwar, dass es nicht um sein Interesse, sondern das der Kinder geht, die Verneinung lässt uns allerdings vermuten, dass beides bis zu einem gewissen Grad wahr ist. In der Sorge ums Wohlergehen der Kinder geht es *auch* um das eigene Seelenheil. Anna Freud (1936) hat schon darauf hingewiesen, dass es typisch für die Psychodynamik der altruistischen Abtretung ist, dass das Überich zwar die Erfüllung des Wunsches für das eigene Selbst nicht erlaubt, sehr wohl aber einen leidenschaftliches Engagement erlaubt, wenn es um den Einsatz für die Erfüllung des Wunsches beim fremden Objekt geht. Dieses Engagement ist bei vielen unserer Interviewpartner gut spürbar:

> Da geht's mir jetzt wirklich nicht um mein Interesse, sondern um das Wohl des Kindes. Weil das geht nicht so weiter, das kann nicht so weitergehen, weil wo führt das noch hin? Auf die Schwächsten, auf die Kleinsten wird immer vergessen. Das ärgert mich irrsinnig. Die Bedürfnisse der Kinder, die stellen sie hinten an, man wird… ja, alle… die Eltern müssen arbeiten gehen. Ich versteh's ja auch teilweise, dass es einfach die finanzielle Situation… gerade… ich mein: Hut ab vor Alleinerziehenden. Also, was die leisten, das ist ja bombastisch, nicht. Aber es gibt halt viele andere auch, ich mein, es ist schon schön, dass man sich selber verwirklichen will, aber ich sollt mich doch vorher entscheiden: „Will ich Kinder oder nicht?" Weil ich kann nicht immer sagen, wir müssen noch mehr Rahmen schaffen, damit sich alle verwirklichen können, ja… leiden dann die Kinder darunter, und das ist eigentlich schade. Wenn's dann mit 14 Jahren zum Psychiater gehen oder wenn sie, was weiß ich, in Alkohol verfallen, ja hat ja alles eine Geschichte, bitte. Das ist halt ein großer Wunsch, wann da mal ein Umdenken – was soll man wirklich für unsere Kinder tun…. (IP8, 817-827)

Eine kritische Distanz zu den Eltern einzunehmen und daraus den Wunsch abzuleiten, es selbst besser zu machen, zeigt sich auch beim Thema *Gewalt* gegenüber Kindern. Auch hier soll die Erfahrung der Unzulänglichkeit und des Mangels nicht weitergegeben, sondern der nächsten Generation erspart bleiben:

> Wenn ich mir anschau, aus was für Elternhäusern sie [die eigenen Eltern] kommen und aus was für einer Generation, sehe ich das eigentlich bewundernswert, wie sie uns erzogen haben, ja. Ich bin nicht mit allem einverstanden und möcht natürlich auch besser machen, gewisse Sachen (…). Ich wär gern weniger autoritär, grundsätzlich. Also ich würd gern weniger mit Autorität arbeiten. Gewalt ist so ein Punkt… also ich würd sagen, Gewalt war für mich nie ein massives Thema, aber es gab schon immer wieder Watschen. Also ich wurde nicht verprügelt, aber wenn's zu viel war, hab ich schon Watschen kassiert und das ist was, was für mich ein Tabu sein soll für Kinder. (IP9, 184-192)

Der bessere Vater sein (für einsame Kinder)

Ursprünglich war ja geplant, dieses Forschungsprojekt „*Public fathers*" zu nennen, weil wir Männer in erzieherischen Berufen als eine Form „öffentlicher Väter" betrachtet haben. Da wir uns allerdings nicht sicher waren, ob diese Männer sich so sehen oder ob diese Bezeichnung – ähnlich wie das österreichische „Kindergartentante" oder „-onkel" – nicht als Verniedlichung eines der wichtigsten gesellschaftlichen Berufsstände erlebt werden könnte, sind wir davon wieder abgekommen. Die Ergebnisse unserer Interviewauswertungen legen eine Bezeichnung wie diese allerdings wieder sehr nahe, denn viele der Kindergartenpädagogen phantasieren sich mehr oder weniger bewusst als *eine Art Ersatzvater* für ihre Schützlinge. Damit kompensieren sie – wie geschildert – teilweise ihre eigenen enttäuschenden Erfahrungen mit ihren Vätern (s. Kap. 7.6), um es besser als dieser zu machen, und erhalten dadurch auch viel narzisstische Zufuhr als Mann. Es geht hier also weniger um ein allgemeines Für-die-Kinder-da-Sein, sondern um die *kompensatorische Einnahme der väterlichen Position im Kindergarten.*

IP6 berichtet von Reaktionen der Kinder auf ihn als Mann, die auch seine Phantasie offenbaren, der bessere Vater für die Kinder zu sein und es somit besser zu machen als sein eigener nur wenig präsenter Vater:

> Ja, ich kann halt sagen, von den… sozusagen… heut bin ich wieder reingekommen und dort schreien sie halt im Sprechchor: Papa, Papa, Papa… (…) ich merk's an den Kindern, wenn der Papa fehlt in der Familie bzw. wenn er zu wenig greifbar fürs Kind ist. Die genießen das dann sehr, wenn dann ein Mann da arbeitet. (IP6, 788-795)

Ein anderer Kollege sagt:

> Ja. Die Geschichte mit Kindern, die keine Papas haben, trifft auf Buben genauso zu, ja. Also das ist auf jeden Fall so. Und bzw. … ja, auf jeden Fall. Also… Kinder, die keinen Vater haben, tendieren sehr dazu, sehr an uns zu hängen, oder uns als erster auszusuchen, als Bezugsperson. (…) Ist nicht so, dass sie dann drei Jahre nur an uns kleben, so ist das gar nicht, aber du merkst das. (IP9, 688-691)

IP3 schildert, wie er eine Art väterlicher Position im Kindergarten einnimmt, indem er den Kindern etwas beibringt, das ihm selbst niemand beigebracht hat. Er startet somit einen Kompensationsversuch und bietet den Kindern eine väterliche Welt, die er für etwas Besonderes hält, indem er als klassisch männlich geltende Handlungsweisen, wie Exploration, Abenteuer, Mut forciert:

> …den [Kindern] hat es getaugt. Es sind natürlich Rückmeldungen der Eltern gekommen, sie erzählen viel zu Hause, was sie alles gemacht haben. Wir haben Fluss-Expeditionen gemacht, einfach einem Bachlauf folgen, nur wenn ein paar Dornen waren, sind wir nicht umgedreht. Das habe ich ihnen einfach zugetraut (…). Sie waren natürlich dementsprechend stolz, wenn sie solche Hindernisse überwunden hatten. Ich glaube einfach, Mut tut gut (…). Ich glaube schon, dass ich ein Typ bin der den Kindern mehr zutraut. Ich traue ihnen viel zu. (IP3, 591-595; 602-603)

Der Aspekt der Exploration und Triangulation wird auch von IP7 thematisiert. Wie er an anderer Stelle erzählt hat, war er selbst ein Kind mit starker Mutterbindung und Fremdenangst. Im Kindergarten nun will er solchen Kindern helfen und ihnen diese Angst nehmen; er nimmt damit die Rolle des Vaters ein, der dem Kind den Weg aus der Mutter-Kind-Dyade ebnet, Exploration fördert und die Welt jenseits der Symbiose schmackhaft macht und damit von Trennungsängsten und Verlassenheitsgefühlen ablenkt (IP7, 1116-1124).

IP5 wiederum beschreibt seine Funktion als ein Fixpunkt, den die Kinder ansteuern können. Er meint, dass Kinder in der heutigen Zeit vor allem einen Fixpunkt und einen stabilen männlichen Part im Leben brauchen, vor allem wenn die Mutter alleinerziehend ist. Auch er versucht also mit dieser Position den Kindern das bereitzustellen, was ihm in seiner Kindheit gefehlt hat:

> Ich denke mir, dass Kinder halt einen Fixpunkt brauchen und einen Ansprechpartner und einen Anlaufpartner brauchen ja unser Leben wird immer schneller und immer ja auch immer oberflächlicher habe ich den Eindruck ja und ich denke mir grad in Zeiten wo die Partner wechseln quasi wie die Unterwäsche, ja wir haben Kolleginnen die können ihnen das bestätigen, ja wir haben Frauen, die haben von vier Männern Kinder. Ja das ist so und grad da, wenn sie die männliche Identität suchen, vielleicht ist das wichtig, aber es wäre generell wichtig wenn sie eine wirkliche Bezugsperson hätten ja. (IP5, 1068-1073)

Der bessere Mann sein (für alleinerziehende Mütter)

Erwähnenswert erscheint uns auch, dass sich hinter der Betonung der eigenen Bedeutung für die Kinder auch eine Bedeutung für deren Mütter verbirgt. Die beiden Kategorien (der bessere Vater für das Kind sein; der bessere Mann für die Mutter sein) überlappen sich, wobei die Betonung der Bedeutung für das Kind die latente Betonung der eigenen Bedeutung für die Frau verdeckt. Die folgenden Andeutungen von IP1, wonach die Männer der Alleinerziehenden immer unterwegs und nie da sind, lässt unklar, wer eigentlich auf ihn fixiert ist: die Kinder oder die Alleinerzieherinnen!? Insofern verrät seine Aussage, dass er nicht nur eine „Fixiertheit" der Kinder, sondern auch eine der Alleinerzieherinnen, der Mütter, auf ihn phantasiert:

> Also in erster Linie merke ich es also die enorme auf mich Fixiertheit merke ich sehr oft wirklich bei alleinerziehenden Müttern, von denen die Kinder, bei Kinder, wo der Vater nicht so präsent ist, oder einfach allgemein auch bei, wir haben halt bei uns im Kindergarten öfters mal so Manager und so oder Leute die viel unterwegs sind wo die Väter viel arbeiten und da sind die Kinder schon auch sehr stark auf mich fixiert. (IP1, 680-684)

Später spricht er bewundernd über die alleinerziehenden Mütter, die ihren Beruf ausüben und sich trotzdem hingebungsvoll um ihr Kind kümmern, so wie es seine Mutter getan hat. Mit „taff" benutzt er sogar das gleiche Wort, das er schon zur Charakterisierung seiner Mutter verwendet hat. Er betont hier implizit auch seine Notwendigkeit zur Unterstützung alleinerziehender Mütter, die im unbewussten Erleben an die Stelle der eigenen Mutter (bei Verbannung des Vaters, der seiner Aussage nach ja weniger Mann ist als die Mutter) rücken:

> Ja ich meine wir haben Kinder, die sind Montag bis Freitag von halb acht bis halb fünf im Kindergarten… und das Schlimme ist ja das, berufstätige Eltern sind nicht die, die ihre Kinder vernachlässigen, vernachlässigen ist zu zach ausgedrückt, weil die Mütter, grad die die alleinerziehenden Mütter, die sind richtig taffe Frauen die gehen arbeiten den ganzen Tag und die kommen nie zu spät die stehen immer da und freuen sich immer, wenn sie ihr Kind sehen, und da erzählen die Kinder immer: ma, die Mama hat am Abend mit mir das gemacht und am Wochenende haben wir das gemacht und da waren wir Rad fahren und da haben wir das gemacht (…). (IP1, 921-929)

Die Phantasie einer Rettung alleinerziehender Mütter und die Rolle der Frau als Substitut für die Mutter wird in folgender Aussage von IP11 besonders evident: „ich habe meine Frau im Kindergarten kennengelernt, in meinem ersten Arbeitsjahr, also sie war eine Mutter und habe sie mit 2 Kindern übernommen quasi" (IP11, 6-8).

Auch IP2 begründet bzw. rationalisiert die Wichtigkeit seiner Tätigkeit mit der Bedeutung männlicher Bezugspersonen für alleinerziehende Mütter (so wie es seine eigene Mutter auch war). Gleichzeitig bedauert er auch das Fehlen, die Abwesenheit des Vaters dieser Kinder, wie eben auch sein Vater gefehlt hat. Auch hier zeigt sich, dass die Betonung der eigenen Wichtigkeit für die Kinder die Betonung der Bedeutung für die Frauen quasi verdeckt. Die Alleinerziehende wird zur Mutter, der er auf der Ebene der Übertragung der bessere Partner sein kann: „Dann sage ich, ja gut okay, für dich mag ich nicht ganz ticken, aber drinnen ist das Thema ganz wichtig und für alleinerziehende Mütter ist das auch einmal wichtig, dass die KINDER, gerade auch BURSCHEN, eine männliche Bezugsperson haben" (IP2, 1239-1241).

7.6 Mutter, Vater und Geschlecht

In jeder psychoanalytischen Herangehensweise an Biografien nehmen die primären Bezugspersonen des Kindes eine besondere Bedeutung ein. Für den Säugling ist dies meist die Mutter: Sie ist für alle physischen und psychischen Bedürfnisse zuständig. Bowlby nennt diesen Zustand das „Bedürfnis des Säuglings nach einer ungebrochenen Bindung an die Mutter“ (vgl. Tyson & Tyson, 2001: S.86), die von zentraler Bedeutung ist. Was bedeutet dies nun konkret für einen Jungen?

Auch in unseren Interviews hatte die Mutter für alle befragten Männer eine ganz besondere Bedeutung – dies zeigt sich in Beschreibungen der Kindheit, geht über diese Zeitspanne hinaus und dauert in verschiedenen Formen bis heute ins Erwachsenenalter an. Die Häufigkeit und Art und Weise der Schilderungen in den Interviews zu diesem Thema war auffällig. So wurde zum Beispiel unter anderem davon berichtet, dass es die Mutter war, die als erste von einschneidenden Ereignissen wie einem Berufswechsel erfuhr – erst im Anschluss daran die Partnerin! Alle hoben diese sehr enge Verbundenheit mit der Mutter und ihre besondere biografische Bedeutung hervor.

Im Gegensatz zu unseren Annahmen vor Durchführung der Studie, dass Männer, die diesen Beruf wählen, wohl einen starken, vorbildhaften, fürsorglichen Vater in ihrer Lebensgeschichte aufweisen, müssen wir nach den vorliegenden Ergebnissen sagen: Bei fast allen Interviewpartnern gibt es eine auffällig starke Mutter und mütterliche Frauenfiguren, die eine eminente Bedeutung im Leben dieser Männer hatten bzw. immer noch haben und die auch mit der Berufswahl in Zusammenhang stehen.

Wegen der unterschiedlichen emotionalen Qualitäten dieser Bindungen mussten wir diese voneinander differenzieren und kategorisieren. Nach Durchsicht und gemeinsamer Bearbeitung aller Interviews unterschieden wir in vier Kategorien:

- Idealisierung
- Ambivalenz
- Parentifizierung
- Symbiose

Idealisierung der Mutterbindung

Laplanche und Pontalis verstehen in ihrem „Vokabular der Psychoanalyse“ unter Idealisierung folgendes. Diese sei ein

> psychischer Vorgang, durch den die Qualität und der Wert des Objektes Vollkommenheit erlangt. Die Identifizierung mit dem idealisierten Objekt trägt zur Bildung und Bereicherung der sogenannten Idealinstanzen der Person bei. Die Idealsierung, besonders der Eltern, gehört notwendig zur Aufrichtung der Idealinstanzen im Subjekt. (Laplanche & Pontalis, 1973, S.218)

Wir verstanden unter einer idealisierten Mutter-Sohn Beziehung, wenn der interviewte Mann fast ausschließlich positive Aussagen tätigte und Konflikthaftes so gut wie nicht angesprochen wurde. Unter anderem zeigte sich dies in überaus positiven Schilderungen wie etwa über eine Kindheit, die scheinbar nur mit der Mutter eng verknüpft war: „(Ich)

hab eine sehr glückliche Kindheit gehabt… also nein also wirklich – bei uns ist die Mama immer daheim gewesene (…) das ist schon super gewesen“ (IP12, 16-20)

Die durchgehende Anwesenheit der Mutter steht geht auch oft mit deren dominanter Rolle einher: „(Sie ist die) Systemerhalterin zu Hause“ (IP3, 296), „die alles kann“ (IP3, 305). Die Mutter als primäre Bezugsperson, die die Familie hält und stabilisiert, zeigt sich in vielen anderen Schilderungen. Sie ist die Vertrauensperson des Jungen in der Kindheit, der man alles erzählt und bleibt es auch im Erwachsenenalter: „Man hat eigentlich über viele Sachen oder über alles reden können daheim (…) Nach wie vor eigentlich immer noch. Also ich bin sowieso Kaffee trinken (bei der Mutter) wenn die Frau einmal Nachmittag arbeiten ist“ (IP12, 42-45).

Bei diesem Interviewpartner wird deutlich, welch wichtige Funktion die Mutter auch heute noch für ihn hat, die auch mal als Ersatz funktioniert, wenn die Partnerin nicht da ist. Dies stellt die enge Verbundenheit mit der Mutter in den Vordergrund und zeigt eine Idealisierung der Beziehung zur Mutter, weil keinerlei konflikthafte Anteile wahrgenommen werden. Mit Melanie Klein könnte man sagen, dass die „Idealisierung des Objektes (…) eine Abwehr gegen die Destruktionstriebe darstellt“ (in Laplanche & Pontalis, 1973, 219). Es ist also auch möglich, dass hier aggressive und somit destruktive Triebregungen verdrängt werden müssen, um das Bild der positiven und glücklichen Kindheit aufrechterhalten zu können.

Das Bild der immer verfügbaren Mutter als Idealinstanz könnte aber auch dazu führen, dass gerade diese Männer im Kindergarten als besonders verlässliche und stabile Bezugspersonen fungieren, da sie sich besonders stark mit diesem Bild identifiziert haben.

Ambivalenz in der Mutterbindung

Der Begriff Ambivalenz umschreibt die gleichzeitige Anwesenheit von gegensätzlichen Gefühlen und Haltungen in der Beziehung zu ein- und demselben Objekt (vgl. Laplanche & Potalis,1973, S. 55) In den Interviews fielen uns darunter jene Aussagen auf, die etwas Widersprüchliches in der Beziehung zur Mutter transportierten bzw. in den verschiedenen Szenen widerspiegelten. Dies kennzeichnete häufig den inneren Zwiespalt unserer Interviewpartner im Erzählen über ihre Mutter.

Bei Interviewpartner 2 klingt dies so: „Problematisch – also man sagt, als Kind schaut man zur Mama auf und als Erwachsener sollte man sich ebenbürtig sein – ich habe einmal aufgeschaut und jetzt schaue ich hinunter“ (IP2, 385-386). Hier werden die Kränkungen und Enttäuschungen deutlich, die eine zuvor idealisierte Mutter nun tief in ihrem Ansehen sinken lassen. Es ist keine Begegnung auf Augenhöhe möglich, bzw. wird abgewehrt und nun muss sie erniedrigt werden.

Bei anderen finden wir weniger drastische Schilderungen, doch zeigen auch sie die Ambivalenz auf: „Ich habe ein gutes Verhältnis zur Mama (…). Gerauft habe ich mit der Mama nicht (…) die körperlichen Zärtlichkeiten waren nicht so zwischen der Mama und mir, das war schon mehr Papas Sache… Klar hat sie mich umarmen können… Und so… es war aber nicht so, dass wir aktiv aufeinander zugegangen sind“ (IP3, 167-171).

Hier schwingt neben Enttäuschung oder Desillusionierung über das ödipale Objekt auch eine Sehnsucht mit, verbunden mit der Unsicherheit, ob man dies einfordern darf. Die Mutter wird als wichtige Bezugsperson erlebt, doch es existieren – bewusst und unbewusst

– Wünsche und Sehnsüchte, deren Erfüllung zumindest problematisch erscheint. Derartige Ambivalenzen fielen uns immer wieder in den Aussagen der Interviewpartner auf.

Symbiotische Mutterbindung

Unter einer symbiotischen Mutterbindung verstehen wir ein Verbleiben im primären Anfangszustand der Verschmelzung. Das Dyadische wird aufrechterhalten, um dadurch eine Trennung zu umgehen und den Schritt zur Triangulierung und der Einbeziehung eines Dritten zu vermeiden.

In dieser Kategorie fassten wir all die Aussagen zusammen, die eine besonders enge und vertraute Mutterbeziehung beschrieben. Diese zeigte sich manchmal über einen längeren biografischen Zeitraum als auch in szenischen Eindrücken, sodass das Gefühl entstand, dass hier „nichts dazwischen passt". Bei Interviewpartner 1 klang dies besonders deutlich so: „Die Mutter ist so meine beste Freundin – Ich war der jüngste, dadurch war ich immer schon ein bissl das Mamabübele und die Mama war von Kindheit an bis heute eigentlich meine engste Vertraute, die hat immer alles gewusst – ich hab nie ein Geheimnis gehabt" (IP1, 107-109).

Hierbei entstehen eigentlich Bilder einer Paarbeziehung und nicht die einer Mutter-Sohn-Beziehung! Es steht scheinbar nichts zwischen den beiden – es gibt keinerlei (!) Geheimnis sowie auch keine Position des Dritten bzw. eines ödipalen Dreiecks.

Die parentifizierte Mutterbindung

Bei der Parentifizierung wird dem Kind – in unserem Fall dem Sohn durch die Mutter – die Rolle eines Partners auferlegt (vgl. Boszormenyi-Nagy & Spark 1995). Erwartungen und Wünsche, die sich eigentlich an den eigenen Partner richten, werden auf den Sohn übertragen, was jedoch meist unbewusst geschieht. Diese Form der Beziehungsdynamik haben wir auch bei unseren Interviewpartnern immer wieder wiedergefunden: Die Söhne werden indirekt per Delegation in die Rolle des Haushaltsvorstandes oder Vaters gedrängt. Sie müssen Verantwortlichkeiten übernehmen, die weder alters- noch rollenadäquat sind.

„Also wenn es geheißen hat: einkaufen gehen oder irgendwas ausrichten oder was erledigen (…) du machst das. Weil auf dich kann ich mich verlassen (…). Meine Mutter hat immer gesagt, du bist der, wenn ich dem was sage, dann klappt es 100%" (IP11, 197). Der Sohn als verlässlicher Partner der Mutter, auch heute noch, kommt auch bei Interviewpartner 9 zum Tragen: „Es war eigentlich immer so, weil wenn es irgendwas zum Organisieren gibt, ruft meine Mutter an und sagt: du, machst du das?" (IP9, 162-170)

Besonders schwerwiegend wird dies im Fall psychischer Erkrankungen der Mütter – so wie bei dem Mann mit einer alkoholabhängigen Mutter. Hier wird der Sohn immer wieder in die Rolle des nicht zur Verfügung stehenden Partners gedrängt: „Sie hat damals sehr viel getrunken und das war relativ hart. Da war ich zwölf, die größeren Geschwister waren großteils ausgezogen, der Papa war wenig zuhause… Ich hab sie dann zum Teil ins Bett gebracht, Dinge übernommen, die ich nicht hätt machen sollen – also die Rollen waren dann vertauscht" (IP9, 252-259)

Die Vaterblässe

Neben der Mutterbindung ist die Beziehung des Jungen zu seinem Vater von Interesse. In den letzten Jahren gab es zahlreiche Studien zu der Rolle des Vaters – sowohl im triangulären Kontext wie auch mit all seinen Funktionen und Rollen für das Kind. So weist unter anderem Metzger (2010) darauf hin, dass die Anwesenheit des Vaters für das Kind von immenser Bedeutung ist. „Der Vater hat für jedes Kind schon früh eine große Bedeutung (…) Kinder leben mit einem Vater, auch wenn der Vater real nicht anwesend ist und das Kind allein mit der Mutter aufwächst. Sie entwickeln ein eigenständiges Interesse an dem Mann (…) und es entsteht ein Bild, in das konkrete Erfahrungen wie auch unbewusste Wünsche und Ängste eingehen. Der Vater, besser das Väterliche, ist im Innenleben des Kindes immer anwesend“ (Metzger 2010). Auch bei anderen Autoren wie z.B. Aigner (2002) und Dammasch (2009) wird die besondere Bedeutung des Vaters für das Kind herausgestellt. Er ist für beide Geschlechter eine wichtige Bezugsperson, die einen anderen Zugang zur Welt ermöglicht als dies die Mutter vermag.

Für uns steht hier die männliche Entwicklung im Vordergrund und wir gingen der Frage nach, welche Art von Vaterbeziehung unsere Interviewpartner erlebt hatten und wie diese verinnerlicht wurde; auch welche Identifikationen möglicherweise daraus entstanden und welchen Einfluss dies auf den beruflichen Weg zum Kindergartenpädagogen nahm.

Wie bereits im Kapitel über die Mutterbindung angesprochen, gingen wir zunächst davon aus, dass diese Männer über eine besonders gute, von hoher Präsenz und Zuwendung gekennzeichnete Vatererfahrung verfügten. Dies konnte jedoch nicht bestätigt werden! Als generellen Eindruck gewannen wir durchgehend bei allen Befragten eine gewisse Art von „Vaterblässe“: dieses Phänomen ist wohl allgemein etwas Charakteristisches für das in unserer Kultur verbreitete und typische Verhalten von Vätern gegenüber ihren Kindern. Bedingt durch ihr berufliches Engagement, das die traditionelle Rollenaufteilung fordert, sind sie eher wenig präsent im Familienleben. Dies zeigt sich auch in großer Übereinstimmung in den Interviews mit unseren befragten Männern. Insgesamt differenzierten wir die Vater-Sohn Beziehung in fünf Unterkategorien:

- Der schwache Vater
- Der abwesende Vater
- Der ferne Vater
- Die Enttäuschung
- Die Sehnsucht

Der schwache Vater

Die *Schwäche des Vaters* ist auf den ersten Blick nicht immer gleich ersichtlich. Wir fanden zum einen nach außen hin „starke“ Väter, die sich durch Autorität auszeichneten, jedoch im emotionalen Bereich „schwächelten“ und nicht zur Verfügung standen. Oder es handelte sich um an sich achtenswerte Väter, die aber zu wenig physische und psychische Präsenz boten. Auch Väter, die sich in Einzelfällen durch emotionale Nähe auszeichnen, aber keine Grenzen und keine Autorität repräsentierten, sondern dies der Mutter überließen, kamen vor.

Der schwache Vater steht in unserer Klassifizierung für einen Vater, der seine (meist traditionellen) Aufgaben übernimmt, den anderen Part aber abtritt, weil er damit überfordert ist. Das kann entweder das Emotionale oder auch das Grenzen Setzende sein: „Sicher so ein klassisches Familienoberhaupt, der Schwächen nicht gern zugibt oder nie gern zugegeben hat und mit dem‘s auch nicht immer einfach war… emotionale Gespräche zu führen. Also nicht weil er nicht wollte, sondern weil er sehr …. weil er war überfordert“ (IP9, 237-242).

Besonders in schwierigen familiären Situationen wie einer psychischen Erkrankung der Mutter müssen die heranwachsenden Söhne dann die Präsenz des „blassen“ Vaters einfordern: „Da hab ich ihm gedroht. Weil ich hab gesagt: ‘Du weißt, die Mami trinkt und wenn die Mami trinkt, dann ist es mir ein Leichtes, das ich sie gegen dich aufhetz‘…. Und wenn du das so machen willst, dann kann man das so machen (…) (Er) hat sich dann entschuldigt… er war in der Situation einfach überfordert und machtlos. Und erstaunlicherweise konfliktscheu“ (IP9, 237-242).

Der abwesende Vater

Die abwesenden Väter sind heute ebenfalls ein eher alltägliches Phänomen. Dieser Vater kümmert sich um die finanzielle Grundlage der Familie, während hingegen die Mutter für die Kindererziehung zuständig ist (das immer noch sehr verbreitete sogenannte „Ernährer-Modell“, vgl. Zulehner & Volz 2009). Diese Vaterrolle finden wir auch häufig in den Schilderungen unserer Interviewpartner:

> Also zu Hause wurde mit uns wenig gespielt. (…) es war mein Vater natürlich meist in der Arbeit, mit dem hab ich eigentlich weniger… (…). Wenn’s ums technische gegangen ist, hat er sich dann schon hingesetzt, aber sagen wir so, dass ist mir nicht großartig bewusst, dass er mit mir gespielt hat, es war halt auch die Arbeit voll wichtig…. (IP8, 149-153)

Der ferne Vater

Der ferne Vater (vgl. Aigner 2002) geht über den abwesenden Vater hinaus. Es geht hier nicht nur um die fehlende gemeinsam verbrachte Zeit, sondern der Vater wird auch vom emotionalen Erleben her als fern empfunden. Er eignet sich nicht als Identifikationsfigur, was möglicherweise darauf hindeutet, dass er schon recht früh nicht als triangulierendes Objekt zur Verfügung stand und keinen Raum zwischen Mutter und Sohn ermöglichte. Gelegentlich gibt dieser Typus wegen seiner Ferne und emotionalen Unverbindlichkeit auch Anlass zur Verachtung durch die Kinder. Die Ent-Identifizierung von der Mutter konnte aufgrund dieser Faktoren möglicherweise nur bruchstückhaft gelingen.

Wie berichten unsere Interviewpartner über diese fernen Väter? „Vater hab ich keinen gehabt, die haben sich vor meiner Geburt scheiden lassen (…) also männliche Bezugsperson, so Vater-Sohn hat es bei mir nicht gegeben“ (IP2, 92) und weiter: „ich hab ein Feuerwehrauto gekriegt … und das letzte (…) war ein Fußball… also das sind so ein paar Sachen, wo er noch da war, aber echt wenig Kontakt“ (IP2, 444-447). Auch Interviewpartner 6 spricht vom fernen Vater: „Hab ihn erst mit neun Jahren kennengelernt, dann hat es die Besuchersamstage gegeben – es war immer ein sporadischer Kontakt“ (IP6, 190-191).

Es fehlen deshalb auch Erinnerungen an den Vater. „Es ist halt eine fremde Person“ (IP6, 230), wie uns ein Mann schildert. Ein anderer sagt, „er war eigentlich nie als Vater da

– also das war immer so – ich bewundere ihn…“ (IP12, 27-29). Letzteres Beispiel verweist auch auf Idealisierungen, die durch die Vaterferne zustande kommen. Die Idealisierung gerät dann zur Abwehr oder schlägt in Entwertung um. Im Entwicklungsprozess des Kindes drängen sich unrealistische Größenphantasien auf, die aber mit einer zunehmenden Selbstwertproblematik einhergehen (vgl. Metzger 2010).

Die Enttäuschung

Die Enttäuschung bezieht sich auf konkrete Äußerungen über das Fernbleiben des Vaters in der Beziehung zwischen den beiden, wobei die Lücke in der Beziehung von einer depressiv getönten Grundstimmung bis hin zu versteckter oder auch offen gezeigter Wut auf das fehlende Objekt gefüllt wird.

Bei unseren Interviewpartnern finden wir das Muster des enttäuschenden Vaters in Einzelfällen – deutlich wird es zum Beispiel am Gefühl eines Interviewten, von seinem Vater nicht erwünscht zu sein: „Wenn er mich nicht möchte, ich brauche ihn auch nicht, ich bin mittlerweile so alt, ich komme alleine klar“, sagt IP 2 (484-486). An dieser Aussage spürt man sehr deutlich die unerfüllte Sehnsucht nach dem Vater und die damit korrespondierende Enttäuschung.

> Ich weiß nur aus Erzählungen von meiner Mutter, dass ich lange ein Bild stehen gehabt hab in meinem Zimmer so bis fünf (…) Irgendwann habe ich es dann angeblich weggegeben (…) für mich war die Sache abgeschlossen. Eine Rolle hat er dann gespielt, wenn ich gehört habe von anderen, sie sind mit dem Papa fischen, Rad fahren (…) das hat es halt bei mir nicht gegeben… Vielleicht ein bisschen eine Wut (…) heute weiß ich was er für ein Mensch war, das er halt sehr schwach war, das er mit sich selbst gekämpft hat… und das er mir das eh nicht hätte geben können was ich vielleicht damals gebraucht hätte. (IP5, 322-329)

Die Sehnsucht nach dem Vater

Das letzte Beispiel verweist auf die wegen oder trotz Vaterblässe und Enttäuschung existierende Sehnsucht, die in unseren Interviews besonders für die Zeit der Pubertät berichtet wird. Interviewpartner 9 zeigt diesen Prozess besonders deutlich: „Der Papa ist halt arbeiten – die Papas sind nicht unbedingt die, die wahnsinnig zärtlich oder intim sind mit den Söhnen… eher so eine klassische Papa-Sohn Geschichte gewesen… als Kind hatte ich nie das Bedürfnis… oder hatte nie das Gefühl, dass mir was fehlt. Als Jugendlicher fing das dann an, dass ich gemerkt hab, eigentlich würd ich gern mit ihm über Sachen reden, die mich wirklich beschäftigen, die mich wirklich interessieren“ (IP9, 122-126).

Es schmerzt der fehlende Austausch, die Möglichkeit, sich anvertrauen zu können: „Der Papa hat halt dann den ganzen Tag gearbeitet und hat dann auf Nacht noch Internatsdienst gemacht, er hat wirklich viel gearbeitet, auch oft am Wochenende (…) eigentlich nie jemand mit dem du jetzt wirklich so drüber reden kannst“ (IP1, 122-125).

Wie bereits ersichtlich wurde, herrschen bei den meisten unserer Interviewpartner eher noch die klassisch–traditionellen Familienbilder und -rollen vor. In diesen war es allgemein üblich, dass im Kindesalter vor allem die Frauen die Mutterrolle (oder auch die der Kindergärtnerinnen) innehatten. Vielleicht benennen unsere Interviewpartner deshalb erst die Pubertät als jenen Zeitraum, in der die fehlende Vater-Beziehung spürbar wurde.

7.7 Bedeutsame Objektbeziehungen jenseits der Eltern

Der Psychoanalyse wird von Außenstehenden oft unterstellt, sie würde die gesamte Persönlichkeit eines Menschen lediglich auf frühkindliche Erfahrungen mit den Eltern zurückführen. Das mag für diverse „populärpsychoanalytische“ Autoren auch durchaus zutreffen, ist aber nicht korrekt, was die wissenschaftliche Psychoanalyse anbelangt. So hat Alfred Adler (1927) und haben viele psychoanalytische Autorinnen und Autoren nach ihm schon früh in der Geschichte der psychoanalytischen Bewegung auf die Bedeutung von Geschwistern und der eigenen Stellung in der Geschwisterreihe für die Entwicklung der Persönlichkeit hingewiesen.
Und obgleich die Bedeutung früher Erfahrungen nicht in Abrede gestellt werden kann, wird sich kein ernst zu nehmender Analytiker mehr finden, der die Wichtigkeit von Erfahrungen in Adoleszenz und Erwachsenenalter ignorieren würde. Entwicklung wird spätestens seit Eriksons (1950) bahnbrechenden Arbeiten als lebenslanger Prozess begriffen. Und neben familiären Beziehungen wird von der modernen psychoanalytischen Entwicklungswissenschaft auch außerfamiliären Beziehungen, wie Freundschaften und Partnerschaften, eine wichtige Rolle für die Entwicklung zugeschrieben (Vgl. Seiffge-Krenke 2004).

Deshalb haben auch wir uns nicht nur auf die zentrale Rolle von Mutter und Vater in der Biographie der befragten Personen beschränkt, sondern weitere prägende Objektbeziehungen und Bindungen jenseits der Eltern und auch nach der Kindheit beachtet.

So haben beinahe alle befragten Kindergartenpädagogen von *alternativen männlichen Bezugspersonen innerhalb oder außerhalb der Familie, lebendigen Geschwisterbeziehungen, weg-weisenden Frauen im Leben und intensiven partnerschaftlichen Liebesbeziehungen* berichtet. Auch wenn die Beziehungen zu den Eltern meist in der einen oder anderen Form schwierig waren und die Befragten häufig über belastende Lebensumstände in ihrer Kindheitsbiographie sprachen, hatten sie doch auch häufig von positiven Beziehungen in der Kindheit zu berichten, die offenbar eine gewisse kompensatorische Wirkung auf ihre Persönlichkeitsentwicklung entfaltet haben.

Diese Befunde stehen in Einklang mit Ergebnissen der Entwicklungspsychopathologie, die wenigstens eine positive Beziehungserfahrung als unabdingbare Voraussetzung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung identifiziert hat (Tress 1986; s.a. Häfner et al. 2001a; 2001b; Hoffmann & Egle 1996). Bei fast allen interviewten Kindergartenpädagogen wurde zudem jenseits des blassen Vaters (s. Kap. 5.5.6) eine positive männliche Bezugsperson gefunden, die auch die Entwicklung männlicher Identitätsanteile ermöglichte.

Alternative männliche Bezugspersonen und ihre Funktionen: Identifikationsfigur, Schutzmacht, Individuationsförderer

In der Literatur werden für gewöhnlich zwei Hypothesen diskutiert, die plausibel machen sollen, warum Männer sich in der Erziehung von Kindern engagieren (vgl. Dornes 2006). Die *Identifikationshypothese* vermutet, dass diese Männer selbst einen äußerst aktiven und engagierten Vater hatten, mit dem sie sich durch diese Tätigkeit identifizieren können. Die zweite Hypothese, die *Kompensationshypothese*, hingegen vermutet einen Mangel an posi-

tiven Erfahrungen mit dem eigenen Vater, der in einer Art „altruistischen Abtretung“ durch die eigene Beschäftigung mit Kindern quasi kompensiert wird.

Die von uns erhobenen Daten über die eher enttäuschende Beziehung zum eigenen Vater (s. Kapitel 7.6) sowie der Altruismus als eines der zentralen Verarbeitungsmuster dieser Defizite (s. Kapitel 7.5) und die unbewusste Bedeutung des Berufs für diese Männer (s. Kapitel7.2 und 7.3), scheinen den Schluss nahezulegen, die Identifikationshypothese eher zurückzuweisen und die Kompensationshypothese zu favorisieren.

Andererseits lassen sich aber jenseits der eher enttäuschenden Beziehung zum Vater stets positive männliche Bezugspersonen in der Biographie der Kindergartenpädagogen finden, die doch eine Vorbildfunktion ausgeübt haben (Personen aus dem näheren oder weiteren familiären Umkreis, wie z.B. ältere Cousins oder Brüder, Onkel oder Großväter u.a.m.).

Das heißt, dass man aufgrund unserer Daten vermuten darf, dass *die positive Erfahrung mit wenigstens einigen wenigen Männern auch bei realem Vatermangel eine notwendige Voraussetzung* sein dürfte, um gestützt auf ein Vorbild diesen Beruf als Mann ergreifen zu können. Was die Identifikationshypothese und die Kompensationshypothese anbelangt, könnte eine Mischform das Wahrscheinlichste sein: ein Teil Kompensation (der enttäuschenden Vaterbeziehung), ein Teil Identifikation (mit alternativen männlichen Bezugspersonen).

Insbesondere in der Jugend, einer Entwicklungsphase, in der neben einer allgemeinen Identitätssuche auch die Suche nach der geschlechtlichen Identität wichtig wird, wird der reale Vatermangel oft virulent. Dann werden alternative männliche Idole gebraucht, gesucht und gefunden, wobei diese Lücke ganz unterschiedliche Personen auffüllen können: Oft sind es ältere Brüder oder Cousins, teilweise andere nahe Verwandte, wie Onkel oder Großväter, gelegentlich Lehrer oder andere Pädagogen, und wenn sich keine realen Bezugspersonen finden lassen, werden eben virtuelle Idole wie Sportler oder Filmschauspieler dazu auserkoren.

Psychologisch scheint es dabei erst einmal relativ unwichtig zu sein, ob diese der eigenen Generation, der Eltern oder Großelterngeneration entstammen, relevant ist lediglich, dass diese Männer älter sind, man zu ihnen eine Beziehung entwickeln kann und sie ein Vorbild abgeben, dem es lohnt, nachzueifern. Diese Männer müssen zudem bereit gewesen sein, einen gewissen Ersatz für die Funktion des Vaters in der familiären Triade zu übernehmen, wenn dieser ausfiel.

So berichtet z.B. IP2, dass er in den Großeltern einen Schutzfaktor gegen die Belastungen in der Beziehung zu seiner Mutter hatte. Die Großeltern, darunter insbesondere der Großvater, glaubten bedingungslos an ihn und gaben ihm Anerkennung, auch wenn andere ihn ablehnten. Die Großeltern fungieren hier als positive Objekte, ja sogar als Ersatzeltern:

> Die einzigen zwei, die daran geglaubt haben, das waren die Oma und der Opa. Aus dem wird einmal ein IRGENDWAS, was er wird, wissen wir nicht, aber irgendwas wird aus dem schon. Das passt. Er ist brav und ruhig und hilft immer mit, ich habe früher immer mitgeholfen beim Holzen. Und, nein, von dem her hat das bei Oma und Opa gepasst, aber das ganze Umfeld hat halt mich schon eher ein bisschen schräg angeschaut und… ja, halt negativ. (IP2, 395-399)

Vor allem der Großvater ist es in diesem Fall, der als mächtige Schutzmacht gegen sonstige Belastungen und Bedrohungen auftritt. Er ist für IP2 eine Art Ersatzvater, der seine Autorität einsetzt, um ihn zu schützen. Auch wenn wir Alice Millers wüsten antipsychoanalyti-

schen Arbeiten ablehnend gegenüberstehen, scheint uns doch ihr Konzept des „*helfenden Zeugen*“ [22] nützlich, um die resilienzfördernde Funktion einer auf diese Weise alliierten Bezugsperson zu erklären (Miller 2007):

> Weil 1994 ist der Opa gestorben, und das war halt echt mein… ja mein Ruhepol. Wenn ich es gar nicht mehr ausgehalten habe, bin ich zum Opa, und hab gesagt, du der und der der nervt mich schon wieder. Dann ist der Opa aufgestanden, Telefon und hat ins Telefon brüllt. Er hat dann alle zusammengebrüllt, und dann waren alle ganz klein und ruhig und leise und ich habe einmal eine VERSCHNAUFPAUSE gehabt. Also ich hab mich ständig in Sticheleien – du wirst nichts und tust nichts und… das hab ich mir dann nicht mehr anhören müssen. (…) Ja, er war dann der, der bei den Ärzten dann reingebrüllt hat, ihr könnt`s doch das Kind nicht eingipsen und ihm nicht erklären, was ihr da tut. (IP2, 565-570)

Es müssen aber nicht immer Personen aus der Eltern- oder Großelterngeneration sein, die die väterlichen Funktionen übernehmen. Oft sind es Männer aus der eigenen Generation, ein Altersunterschied von ein paar Jahren und eine damit verbundene weitere Fortgeschrittenheit in der Entwicklung reichen aus, um aus einem Cousin oder Bruder ein männliches Ideal werden zu lassen. IP2 z.B., von dessen schützendem Großvater bereits die Rede war, hat zudem einen älteren Cousin, der für ihn ein männliches Vorbild in seiner Jugend war: „Ich habe es zwar ihm nie sagen können, dass er [der ältere Cousin] so ein Vorbild war, das hab ich ihm auch erst vor kurzem gestanden“ (IP2, 971f.).

Aber nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Familie finden sich männliche Bezugspersonen, die unerfüllte Vatersehnsüchte der Probanden ein wenig zu stillen vermögen. IP6 erwähnt neben einer Lehrerin auch einen Lehrer – und das nota bene noch bevor er überhaupt auf die Eltern zu sprechen kommt! Diese Pädagogen werden dann sogar explizit als berufliche Vorbilder gewürdigt und als Begründung für seinen eigenen Berufswunsch (Pädagoge zu werden) herangezogen. Gerade wenn das emotionale Klima in der eigenen Familie eher kalt oder rau ist oder wenn die primären Bezugspersonen blass und unnahbar bleiben, werden offenbar außerfamiliäre Vorbilder bedeutsam, die Halt und Orientierung geben können:

> Und das war also so was ganz Individuelles und die Lehrer, zuerst die Lehrerin die ersten zwei Jahre und dann der Lehrer, sind ganz individuell auf uns eingegangen. Und das ist so ein großer Schatz“ (IP6, 23-25). „Eben, weil diese Lehrerin die 1., 2. Klasse Volksschule und nachher dann der Lehrer in der 3., 4. Klasse so ein gutes positives Vorbild für mich war. Das war für mich ganz klar. (IP6, 247f)

Abschließend sei noch erwähnt, dass nicht unbedingt nur Männer zu Vorbildern werden können, zu denen ein realer sozialer Kontakt besteht. Auch „parasoziale“ Beziehungen zu medial vermittelten Vorbildern sind von Bedeutung. Man könnte also zwischen zwei Arten von Vorbildern unterscheiden: zum einen real präsente Personen und zum anderen virtuelle,

---

22 Der helfende Zeuge (Miller 2007) ist eine Bezugsperson, die dem Opfer vermittelt, dass sie das Kind schätzt, liebt und respektiert und um seine Not weiß, auch wenn sie gar nicht wirklich viel daran ändern kann; aber immerhin verhindert sie dadurch doch, dass sich das Kind böse und schlecht fühlen muss. Der helfende Zeuge vermittelt dem Kind das Gefühl, dass es wenigstens einen Menschen gibt, der ihm nichts Schlechtes will und zu ihm steht. Diese positive Bezugsperson hat sich in der psychoanalytischen Entwicklungsforschung als wichtigste Ressource gegen den Ausbruch einer Pathologie und als Unterbrecher des Wiederholungszwangs und damit der Weitergabe traumatischer Erfahrungen erwiesen (Tress 1986, Dornes 1997; 2000). Die kompensatorische und heilsame Funktion für die Unterbrechung des Wiederholungszwangs und somit eine Nicht-Weitergabe erlittener traumatischer Erfahrungen wird auch von Sutterlütys (2002) Studie über jugendliche Gewalttäter bestätigt.

mediale Vorbilder ohne echten Kontakt, die nur in der Phantasie existieren, aber trotzdem bis zu einem gewissen Grad ihre Funktion als Rollenmodell erfüllen können.

So berichtet IP4 beispielsweise von Sportlern und spirituellen Menschen, die in seiner Jugend und auch noch seinem Erwachsenenalter zu männlichen Vorbildern für ihn wurden: „ja ich mein,… wo ich selber total viel Fußball gespielt habe und dann auch Tennis und dann Tischtennis und so und da waren es schon die Sportler gell…, aber dann eigentlich so in meiner jungen Erwachsenenzeit waren es eigentlich eher so … spirituelle Menschen täte ich sagen, auch Männer…“ (IP4, 710-712).

Exkurs: Geschwisterbeziehungen

Was die *Geschwisterbeziehungen* der Befragten anbelangt, so können wir nicht von einem zuverlässig wiederkehrenden Muster sprechen. Teilweise hatten die Probanden nur ältere, teilweise nur jüngere und teilweise ältere und jüngere Geschwister. Teilweise war die Beziehung zu ihnen äußerst eng, oft weil mit ihnen eine Schicksalsgenossenschaft gegenüber versagenden Eltern gebildet wurde. Andere wiederum berichteten von stark rivalisierenden, belasteten oder sonst irgendwie ambivalenten Beziehungen zu ihren Geschwistern.

Aus diesem Grund haben wir uns entschlossen, nur kurz die psychosozialen Funktionen, die Geschwister in der Entwicklung dieser Personen einnehmen konnten, mit ausgewählten Zitaten zu illustrieren. Ließ sich die Geschwisterfunktion den anderen Bereichen zuordnen, wie z.B. den alternativen männlichen Vorbildern oder den wegweisenden Frauen, haben wir Sie dort angeführt.

Geschwisterbeziehungen gewinnen in der neueren Entwicklungsforschung an Relevanz und es ist nachgewiesen, dass ungefähr 80% bis 85% aller Menschen weltweit mit Geschwistern aufwachsen und diese in der einen oder anderen Art und Weise als Entwicklungsfaktor in deren Leben fungieren (Conger & Kramer 2010). Auch die psychoanalytische Entwicklungswissenschaft schenkt diesem Thema neuerdings vermehrt Beachtung (so z.B. Seiffge-Krenke 2004). Die Funktionen, die das Geschwister-Subsystem innerhalb einer Familie für die Beteiligten ausüben kann, sind vielfältig. Cierpka (2001) nennt Unterstützung und Bindung ebenso wie Rivalität und Neid.

Die Beziehung zwischen Geschwistern ist zwar prinzipiell symmetrisch, also auf einer Ebene in der Familienhierarchie. Nichtsdestotrotz kann der Altersunterschied zu den Geschwistern der Beziehung zu ihnen eine besondere Kontur verleihen und dafür sorgen, dass keine wirkliche Ebenbürtigkeit mehr vorhanden ist. Ältere Geschwister können häufig die Funktion eines Vorbilds einnehmen (s.o.); jüngere Geschwister hingegen können es ermöglichen, selbst die Rolle des Großen, des Vorbilds einzunehmen und so quasi eine „Elternrolle“ einzuüben, die in dem hier zur Debatte stehenden Berufsfeld eine notwendige Voraussetzung ist. IP6 hat z.B. eine viereinhalb Jahre jüngere Schwester, zu der er im Spiel oft eine „pädagogische Rolle“ eingenommen hat. Er spielt dabei den Lehrer, sie die Lernende:

> Ja, ich hab, muss ich sagen, sie auch… sehr gefördert und gefordert, wir haben dann immer Schule gespielt und da hab ich wirklich so die Rolle von einem großen Bruder dann eingenommen. Sie hat aber die Rolle aus ihrer Seite, also Sicht, gut angenommen, sozusagen: Ich lern was von meinem älteren Bruder und jetzt spielen wir Schule und wann es mich nicht mehr freut, dann geh ich halt eh wieder, dann passt es eh wieder. (IP6, 97-100)

Die Beziehung zu den Geschwistern wird aber nicht nur durch die Altersfolge determiniert, sondern auch durch die Eltern moderiert (Diepold 1988). Gleichbehandlung oder erkennbare Bevorzugung oder Benachteiligung des einen oder anderen können Harmonie oder Rivalität fördern. In einigen Fällen konnten wir erkennen, dass eine besonders enge Bindung zwischen den Geschwistern auch durch ein Fehlen oder Versagen der Eltern forciert sein konnte. IP9 berichtet beispielsweise von einem besonders engen Geschwisterverhältnis zu seinem Bruder – der auch im Kindergarten arbeitet! – aufgrund elterlicher Konflikte: „Wir haben alle ein sehr enges Verhältnis zueinander, ich würd sagen, wir haben uns auch in schweren Phasen gegenseitig verbündet und so… als Kinderfront gegen die Eltern uns zusammengetan… ja. Das hat uns schon sehr zusammengeschweißt“ (IP9, 279-282).

Weg-weisende Frauen

Was sich in allen Interviews eindrucksvoll zeigte, ist, *dass Frauen eine weg-weisende Funktion im Leben dieser Probanden einnehmen*. Neben der Mutter gibt es stets auch eine Reihe weiterer wichtiger weiblicher Bezugspersonen, die zu Dreh- und Angelpunkten im Leben dieser Männer wurden.

Diese Frauen haben unterschiedliche Funktionen: Teilweise sind sie Vermittlerinnen von Werten und Einstellungen, also Objekte der Identifikation bzw. Rollenmodelle. Teilweise fungieren sie als Vermittlerinnen des beruflichen Wegs. Und manchmal haben sie auch die Rolle von Therapeutinnen inne, die einen Wendepunkt im Leben der Interviewten bilden, indem sie ihnen in einer Zeit der Krise helfen, ihre Probleme zu überwinden. Es muss also nicht unbedingt ein Mann sein, der im Leben der Probanden die Rolle des helfenden oder wissenden Zeugen ausübt.

Ganz allgemein zeichnen sich diese Männer also sowohl beruflich als auch privat durch besonders intensive Beziehungen zu Frauen aus (auf Partnerschaften gehen wir in einem eigenen Exkurs gesondert ein). Frauen werden demnach häufig als sehr bedeutsam für gewisse Entscheidungen und Wendepunkte im Leben dargestellt. Nicht nur bei der Berufswahl ist meist eine Frau die Initiatorin und Vermittlerin, sondern auch im privaten Bereich scheinen Frauen von Kind an (s. Kap. 7.6) tonangebend zu sein.

Insbesondere für den Berufseinstieg haben Frauen diese vermittelnde Funktion. Man mag unterstellen, diese Aussage sei angesichts dessen, dass die überwältigende Mehrheit der Leute, die diesen Beruf ausüben, Frauen sind, schlichtweg banal; wir halten diesen Umstand insofern trotzdem für bemerkenswert, da andere Männer, die vielleicht eine weniger affine Einstellung zu Frauen haben und eine geringere Identifikationsbereitschaft mit Frauen aufweisen, davon eher abgeschreckt wären oder sich von einer Frau nicht überzeugen ließen.

IP1 berichtet von einer weiblichen Bekannten, die bereits diese Ausbildung absolviert hat und wichtige Informationen darüber zur Verfügung stellt. So gesehen ist es wieder eine Frau, die richtungsweisend im Leben wird und den Weg in den Kindergarten ermöglicht: „…das ist ein bissl auch über die Freundin von meinem Bruder gegangen, die ist schon Kindergartenschule gegangen und mit der habe ich dann auch ein paar Mal geredet und so, und die halt mir halt erklärt wie das ist, wie das Berufsfeld überhaupt ist (…)“ (IP1, 391-393).

IP9 wiederum erzählt, dass ihn seine ältere Schwester schon als Kind mit in Vorlesungen genommen und Interesse für einen psychosozialen Beruf geweckt hat. Wieder ist es eine Frau:

> Ich war mit meinen… wie ich noch nicht auf der Schule war, mit meiner Schwester auf der Uni, die hat mich in die Vorlesungen mitgenommen, die hat Psychologie studiert, die hat mich auch mal auf die Psychiatrie mitgenommen, auf die geschlossene Anstalt…. (IP9, 283-285)

> Ich bin der C. [der Schwester], muss ich sagen, irgendwie sehr dankbar dafür, nämlich nicht nur für diesen einen Besuch, sondern grundsätzlich für ihre Art und Weise, mir mitzugeben, was sie beruflich machen will. (IP9, 304f)

Die Partnerin von IP10 ist selbst Kindergartenpädagogin und bringt auch ihn auf die Idee, diesen beruflichen Weg einzuschlagen. Die Frau ist also ein Vorbild, dem nachgeeifert wird: „Meine Freundin ist auch Kinderbetreuerin und arbeitet auch in einer Krippe“ (IP10, 4f). „…hab ich meine Freundin kennengelernt und die hat mir eben von der Kurzausbildung zum Kinderbetreuer erzählt, von der ich nichts gewusst hab und die hab ich dann eben auch gemacht“ (IP10, 188-190).

Auch bei IP6 gibt es wichtige weg-weisende weibliche Bezugspersonen, in diesem Fall eine Lehrerin, also ein pädagogisches Vorbild, die fast verklärt-idealisierte Züge annimmt. Erstaunlich ist auch, dass diese im Interview noch vor der Mutter erwähnt wird. Wir haben es also mit einer idealisierten Beziehung zu einer mütterlichen Frau außerhalb der Primärfamilie zu tun:

> Und das ist so ein großer Schatz, so mit der Lehrerin hab ich dann, also erstens und zweitens mit dieser Lehrerin hab ich dann auch privat, also Familienkreis und so, auch noch Kontakt gehabt und das war so… das ist so ganz ein großer schöner Schatz, den ich aus meiner Kindheit mitgenommen hab‘. (IP6, 25-27)

Oft sind es auch (scheinbar?) zufällige Begegnungen mit Frauen, die wegweisend fürs Leben des Interviewpartners werden. IP6 erzählt beispielsweise, wie ihn die Begegnung mit einer Frau auf einer Berufsinformationsmesse so sehr berührt hat, dass er den beruflichen Weg in die Kindergartenpädagogik eingeschlagen hat:

> Das war so, (…) in der Matura-Klasse sind wir (…) auf diese Berufsinfo-Messe gefahren und haben uns da erkundigt (…) hab mir bei diesem Stand da von der BAKIP (…) Info-Material geholt und die Frau hat dann gleich zu reden und zum quatschen angefangen, sie findet das so super, dass Männer das machen… ich glaub, die hat mich 10 Minuten niedergequatscht, ich bin nicht einmal zu Wort gekommen und hat mich dann … ich hab das mitgenommen und das hat mich aber dann so berührt, sag ich jetzt einmal, (…) dass ich mir gedacht hab, na gut, das kann ich auch probieren. Und das will ich auch probieren, also Aufnahmeprüfung bei der PÄDAK gemacht (…). (IP6, 423-432)

Was sich hier ausdrückt, könnte auch als Bedürftigkeit, von Frauen anerkannt und bestätigt zu werden, interpretiert werden. Die biographischen Wurzeln der starken Abhängigkeit von Frauen liegen unseren Ergebnissen zufolge in einer engen Mutterbeziehung begründet, die nicht zuletzt durch mangelnde Alternativen (Triangulation) zu dieser Beziehung (der fehlende, ferne Vater) zustande kommt.

Exkurs: Die Bedeutung von Partnerschaften

Angesichts der allgemeinen Bedeutung von Frauen im Leben dieser Männer ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch die partnerschaftliche Bindung an Frauen einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Verlässliche, zeitstabile und oft sehr früh eingegangene Bindungen spielen fast ausnahmslos bei allen Interviewten eine bedeutsame Rolle.

IP1 hatte beispielsweise schon im zarten Alter von 13 eine Beziehung zu einem Mädchen, das dann im Alter von 16 plötzlich gestorben ist. Noch heute besucht er regelmäßig ihr Grab, erweist ihr also die Treue über den Tod hinaus (IP1, 229-233). Auch danach ist er wieder eine langfristige, verbindliche und durch gemeinsamen Besitz schwer auflösbare Bindung eingegangen: „bin in einer Beziehung seit 5 Jahren, hab letztes Jahr Haus gebaut, ja das ist es und Kinder werden in den nächsten 3, 4 Jahren anstehen, da lassen wir uns noch Zeit bis 30 ungefähr. (…) also da bin ich schon eher konservativ, ich will heiraten und Kinder haben, genau“ (IP1, 15-20).

Diese frühen und engen Beziehungen verstehen wir auch als Resultat einer Trennungs- und Ablösungsproblematik analog zur problematischen Mutterbindung. Der Auszug aus dem Elternhaus geht oft Hand in Hand mit einem Einzug bei der Partnerin. Die enge Bindung an letztere tritt also das Erbe der Bindung an die Mutter an. IP2 zieht beispielsweise mit 21 von zu Hause aus, um mit seiner Freundin in eine andere Stadt zu gehen. Man könnte fast von einer Flucht von der Mutter zur Freundin sprechen:

> Ich bin mit der M. [die Freundin] ausgezogen und da hat sie [die Mutter] immer gesagt, das sagt er jetzt, und wenn es dann soweit ist, kneift er und er bleibt sicher daheim, also den werde ich nicht los, bevor er 35 ist und dann muss ich ihn hinausschmeißen. Dann habe ich gesagt, ja warte es nur ab, du wirst noch AUGEN machen. Und wo ich dann mein Bett abgebaut habe, haben sie es dann realisiert, dass ich doch ernst mache, und da sind dann ihr die Tränen gekommen. (IP2, 867-871)

IP11 lernt seine 31-jährige Frau, die zu dem Zeitpunkt schon zwei Kinder hat, mit 21 kennen. Auch hier wiederholt sich das Thema der Flucht von der Mutter in die Partnerschaft, in diesem Fall noch besonders prononciert durch den Umstand, dass seine Frau zehn Jahre älter und bereits Mutter zweier Kinder ist:

> Ja ich habe meine Gattin kennengelernt im Kindergarten, also wie gesagt, das war mein erstes Arbeitsjahr und ich habe sie gesehen und habe mir gedacht, wenn ich die bekomme, dann heirate ich sie. Und genauso war es dann auch. Also das war, war so. (IP11, 186-189)

7.8 Prägende Belastungsfaktoren in Kindheit und Jugend

Vor der Durchführung der Studie haben wir nicht damit gerechnet, über so gut wie alle Interviews hinweg äußerst belastete Biographien zu finden. Dazu zählen unter anderem schwere Krankheiten oder Behinderungen, die schon die Kinderzeit überschattet haben, chronisch konflikthafte Elternbeziehungen, die sich bis zur Scheidung steigern konnten, Vernachlässigungen des Kindes durch die Eltern oder Tod und damit Verlust naher Anverwandter. Konflikthafte Aspekte und damit einhergehende unlustvolle Affekte sind freilich nicht per se pathologisch, sondern normaler Bestandteil der meisten Entwicklungsverläufe, wie immer wieder betont wird (vgl. Boszormenyi-Nagy & Spark 1995).

Dennoch spielen diese in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle in der Psychodynamik der von uns befragten Personen. Erstens haben die Belastungsfaktoren oder Risikofaktoren eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Geschichte hervorgerufen und so (gemeinsam mit der Präsenz einer wohlwollenden Bezugsperson, s. Kap. 7.7) den Keim einer erhöhten Reflexionsbereitschaft und einer gewissen Resilienz gelegt.

Und zweitens haben die damit verbundenen Erschütterungen des Selbst- und Weltverständnisses, das erlittene Unrecht, die Demütigungen und Erniedrigungen zu einem starken Wunsch geführt, es selbst besser zu machen, also erlittenes Unrecht wiedergutzumachen, indem man der nächsten Generation, den Kindern, jene Fürsorglichkeit und Sicherheit angedeihen lässt, die man selbst schmerzlich entbehren musste (s. Kap. 7.5). Kurzum, die erlittenen Traumata sind womöglich mit ein Grund dafür, dass sich diese Männer letztendlich für diesen Beruf entschieden haben.

Folgende vier Gruppen von belastenden Entwicklungsfaktoren haben wir in der Biographie dieser Männer gefunden: 1. Trennung oder Scheidung der Eltern, 2. Schwere Krankheit oder Behinderung des Kindes, 3. Tod oder Verlust einer signifikanten Bezugsperson bereits in Kindheit oder Jugend, und 4. Vernachlässigung des Kindes und damit verbundenes häufiges Alleinsein.

Scheidung

Das Ereignis von Trennung und Scheidung der Eltern wurde in unseren Interviews immer wieder thematisiert. Manche der befragten Männer wussten schon relativ früh, dass es zwischen Mutter und Vater nicht passt, andere hingegen erfuhren erst als Jugendliche von Spannungen zwischen dem Elternpaar. Grundsätzlich schätzen die befragten Männer die Scheidung ihrer Eltern nicht als großes Trauma ein. Sie wird mittlerweile als ein recht alltägliches Phänomen aufgefasst.

In psychoanalytischer Hinsicht sehen wir dennoch in Trennungen und Scheidungen ein bedeutendes Faktum. Oft dominiert in den Aussagen allerdings die Abwehr, um die schmerzhaften Gefühle von Trauer und Wut nicht zulassen zu müssen. Dennoch sind diese Vorkommnisse in eindeutiger Weise den emotionalen Belastungsfaktoren zuzurechnen. Außerdem tragen sie dazu bei, dass bestimmte Mutterbindungs-Phänomene durch die Trennung vom Vater, der meist weggeht, und dem Verbleib des Sohnes bei der Mutter verstärkt werden.

Krankheit – Behinderung

Bei zwei Männern konnten wir sogar ganz massive Krankheitsverläufe feststellen, die bereits sehr früh begannen und lange Krankenhausaufenthalte nach sich zogen. Diese Männer mussten in ihrer frühen Kindheit nicht nur die bedrohlichen Erkrankungen, sondern die Ungewissheit und das Alleinsein im Krankenhaus aushalten (vgl. Tyson & Tyson 2001). IP2 schilderte uns Behandlungsszenarien, die an Folter erinnerten und das Kind an die Grenzen des Erträglichen brachten:

> Das sind echt ein paar TRAUMAS entstanden, wo ich sage, okay, das muss nicht sein, das hätte man anders machen können… Und ja, meine Mutter hat das auch nicht übers Herz gebracht, da immer dabei zu sein, wenn sie mich eingipsen, weil das ist echt eine Methode, da stellt es dir die HAARE auf. Das

> ist so ein viereckiger Rahmen, da ist, ja ein 15 cm breites Tuch gespannt gewesen, des war, ja Kunststoff, halt einfachen ein Riemen, da haben sie dich drauf gelegt, dann haben dich 4 Erwachsene Gipser gestützt, und dann hat die Schwester an der Kurbel gedreht, da hast du den Lederriemen um den Hals gekriegt und unten an den Füßen, und dann haben sie dich gestreckt. Und die vier erwachsenen Gipser, das waren echt für mich fest dicke Leute, halt, es waren halt einfach gestandene Männer, und die haben echt GESCHWITZT, ich weiß dass die GESCHWITZT haben, und immer… Meinst du kann da nichts passieren? Und die haben aber so geschwitzt, da hab ich mir gedacht, das gibt es ja nicht, da kann schon irgendwas passieren, wenn die so schwitzen… Und ja… irgendwann wollte ich mich dann halt nicht mehr eingipsen lassen. Also, ich habe dann angefangen mich zu wehren, und dann haben sie mich in Narkose gelegt und… somit ist dann mein WILLE irgendwo immer gebrochen worden (IP2, 225-239)

Und IP1 drohte sogar die Amputation einer seiner Gliedmaßen. Man darf mit Fug und Recht behaupten, dass derart schwere Krankheitsverläufe die psychischen Verarbeitungskapazitäten eines Kindes übersteigen und eine fast schon traumatisch zu nennende Wirkung entfalten können.

Diese Erlebnisse führen zu einer Verunsicherung über die Zuverlässigkeit und das Heil des eigenen Körpers, die Grundfeste unserer Existenz. Der Körper hat für diese Menschen nicht die Stellung des selbstverständlich funktionierenden Trägers unseres Daseins, was eine stärkere Beschäftigung mit dem eigenen Körper bedingt. Diese narzisstische Kränkung, das Erkennen-Müssen, dass man schwach und zerbrechlich ist, kann entweder eher regressiv durch eine starke Identifikation mit der Rolle des Kranken, des Beeinträchtigten verarbeitet werden, oder eher progressiv durch einen körperlichen Narzissmus, bei dem Äußerlichkeiten große Bedeutung gewinnen und der eigene Körper dann z.B. durch Bodybuilding modelliert wird, bis jede vermeintliche Schwäche von einem Berg von Muskeln verdeckt ist (wie etwa bei IP1). Die letztere Möglichkeit der Verarbeitung wurde von Adler mit dem „männlichen Protest“ beschrieben und überaus passend mit einer „Organminderwertigkeit“ erklärt (Adler 1919).

Verlust – Tod

Verluste im Sinne von Abschied nehmen, Tod naher Angehöriger oder einer Freundin kamen bei einigen unserer Interviewpartner in auffällig drastischer Weise vor: wenn jemand (IP1) in der Adoleszenz seine an sich gesunde 15-jährige Freundin an Herzversagen verliert, dann ist das eine über das „Alltägliche“ hinausgehende Verlusterfahrung. Andere Vorfälle wie der Verlust des Vaters oder liebgewordener Großeltern als „Ersatzeltern“ sahen wir bei einigen unserer Interviewpartner.

Allein sein

Das Alleinsein bzw. ein gewisser Rückzug von Anderen, eine Art Einzelgängertum ist uns relativ durchgängig bei fast allen Männern aufgefallen. Manche zeigen bereits in der Kindheit Tendenzen, sich zurückzuziehen und die Dinge mit sich allein auszumachen, bei anderen hingegen tritt dieses Phänomen vorwiegend in der Pubertät auf. Aus den Jungen, die viel Kontakt mit Gleichaltrigen hatten, werden zurückgezogene junge Männer, die eher nicht so leicht Anschluss finden und teilweise deutliche Selbstzweifel zeigen. Erst später löst sich dieses Verhalten wieder auf. Möglicherweise hängt dies auch mit der schulischen

Ausbildung in der Pubertät und Adoleszenz zusammen, die ja zahlenmäßig von Mädchen dominiert ist und in der die Jungen eine Minderheit darstellen und oft auf sich allein gestellt sind.

„Ich hab sehr viel mit mir selber ausgemacht" (IP6, 150) berichtet zum Beispiel IP 6 und auch Interviewpartner IP 3 erzählt: „Ich war zuerst der Typ, der lieber zu Hause gehockt ist (…) in den ersten zwei Jahren war ich der Außenseiter. Ich habe lange gebraucht, bis ich mich in der Klasse integrieren konnte" (IP3, 252-275).

Psychoanalytisch betrachtet, verstehen wir diese Unsicherheiten in Pubertät und Adoleszenz als ein recht häufiges und auch typisches Problem. Dennoch finden wir bei unseren befragten Männern eine – unseres Erachtens nach – deutlichere Ausprägung dieses Typus.

Insgesamt gewannen wir tatsächlich den Eindruck, dass das Belastende in der Biografie der Interviewten auch das „Bildende" in Richtung der Aufnahme eines geschlechtsuntypischen Berufes mit Interesse und Sorge für Kinder und Jugendliche darstellt.

7.9 Zur Bedeutung und den Folgen des Geschlechterverhältnisses

Im weiteren Verlauf der Auswertung interessierte uns auch die Kategorie „*Geschlechterverhältnis*" und seine Folgen für bewusste und unbewusste Beziehungsgestaltung. Im Einzelnen wurden aus dieser Oberkategorie folgende Kategorien herausgearbeitet:

- Weibliche Identifizierung
- Männliche Identifizierung
- Männliche Verunsicherung
- Verleugnung

Unter „*Weibliche und Männliche Identifizierung*" zählten wir alle auf Identifizierungsprozesse hinweisenden Aussagen bezüglich der Orientierung an väterlichen und mütterlichen, an kulturell-männlichen und kulturell-weiblichen Positionen, die in den Interviews auftauchen. Diese Identifizierungen prägen das Verhalten des Individuums ebenso wie das Geschlechterverhältnis und laden damit die Tätigkeit der Männer im Berufsfeld Kindergarten mit bestimmten Bedeutungen auf.

Im Rahmen dieser Identifizierungen kommt zum Einen das *Fehlen bzw. die Schwäche oder gar der Ausfall der Väter* der Interviewten zum Tragen, was seinen Teil dazu beiträgt, dass diese Männer biografisch eng an die Mutter und mütterliche Funktionen herangeführt wurden; zum Anderen imponiert die Verunsicherung, die dadurch im Rahmen der männlichen Sozialisation der Befragten auftritt. Letzteres wird dann (proto- bzw. hypermaskulin) häufig durch „besonders männliche" berufliche oder sonstige Episoden bzw. Tätigkeiten (Feuerwehr, Wachdienst u.a.) oder aber (semi- bzw. pseudofeminin) durch besondere Hinwendung zu und Inszenierung von als weiblich geltenden Eigenschaften abgewehrt (s.a. Kap. 7.4).

Die Mutterbindung, -nähe, und -identifizierung in den Interviewaussagen ist teilweise sehr intensiv – beispielhaft und extrem etwa bei IP1, der behauptet, nie auch nur ein einziges Geheimnis vor seiner Mutter gehabt zu haben! Nie sei die Mutter böse auf ihn gewesen, nie hätte sie ihn gestraft, sei immer für ihn dagewesen usw. (IP1, 107-114).

Dazu passend ist der Vater bei den meisten Befragten vergleichsweise „blass“ oder zumindest eher distanziert. Zwar wird ihm vielfach die Einnahme der klassische Vaterrolle (im Sinne materieller Versorgung) anerkennend gutgeschrieben; aber wird auch als viel abwesend beschrieben – nebenbei bemerkt bei einigen besonders des Nachts, was eine ödipale Aufladung der Phantasie der Buben bezüglich der Nähe zur Mutter wahrscheinlicher macht. *Vaterabwesenheit* bzw. „*Vaterblässe*“ bei gleichzeitig intensiver, wenn auch oft *hoch ambivalenter Mutter-Bindung* – so kann das häufig zu beobachtende Beziehungsmuster unserer Interviewpartner bezeichnet werden (s. Kap. 5.5.6). Weiters fielen bezüglich der Haltung zur pädagogischen Tätigkeit unserer Interviewpartner Bedürfnisse des „Besser-Machen-Wollens“, als man es selbst erlebt hatte, oder zumindest des „Wir können’s auch“ im Vergleich zu den weiblichen Kolleginnen auf.

Die Ausgestaltung des Verhältnisses zu Frauen als tragendem Geschlecht dieser Berufswelt fiel bei unseren Gesprächspartnern verschiedenartig aus: einige ließen hier ehe Tendenz zur *Unterwerfung* unter die weiblich dominierte Welt erkennen, andere eher eine Tendenz zum *Kampf* um Positionen und Bedeutung: ob sich ein Mann eher den als „weiblich“ angesehenen Erfordernissen des Kindergartenalltags mehr oder weniger anpasst oder selbstbewusst seine eigene, als „männlich“ konnotierte Rolle einzubringen versucht, dürfte unter anderem von der Art der Mutterbeziehung abhängen.

Schließlich scheint uns auch der Faktor *Verleugnung* der Geschlechtsunterschiede für die Probleme der Umsetzung der männlichen Geschlechterrolle im Kindergarten bedeutsam zu sein. Wenn ich keine Geschlechtsunterschiede wahrnehme oder wahrnehmen will, dann brauche ich mich auch nicht um etwaige Auseinandersetzungen darüber zu sorgen. Dann sind auch Prekaritäten gegenüber der quantitativ erdrückenden Übermacht von Frauen in diesem Beruf und auch etwaige Probleme der Männer untereinander obsolet (vgl. die Erzählungen über Rivalität mit den Kolleginnen, aber auch mit anderen Männern, die Vermeidung von Männertreffs u.a.m.).

Sehen wir uns also die einzelnen Subkategorien und die in den Texten zum Ausdruck kommende Psychodynamik etwas genauer an.

Weibliche /Männliche Identifizierung

Auf weibliche Identifizierung deuten hier alle jene Äußerungen hin, die sich indirekt oder direkt mit der expliziten Bevorzugung mütterlicher Eigenschaften, Interaktionsangebote und Internalisierungen selbiger befassen. „Für mich ist meine Mama mehr Mann als jeder andere in der Hinsicht…“, so schildert IP1 ein enges Verhältnis mit der Mutter, das er als jüngstes unter den Geschwistern unterhält; ein äußerst amikales Verhältnis zur Mutter, das von deren Seite her schon eher als Verführung interpretiert werden kann:

> Ich war der Jüngste; dadurch war ich immer schon ein bissl das Mamabübele und die Mama war von Kindheit an bis heute eigentlich meine engste Vertraute, die hat immer alles gewusst ich hab nie ein Geheimnis gehabt, egal was ich noch für einen Blödsinn gebaut und sie ist dann aber auch jemand gewesen der mir nie böse gewesen ist, also ich hab noch nie eine Strafe oder irgendwas gekriegt, das hat sie nie gemacht, sondern sie ist immer da offen gewesen und sie hat mir dann schon erklärt, dass das Wahnsinn ist oder was, ich meine ich war auch kein Heiliger, aber sie hat eigentlich mir immer zugehört…. (IP1, 107-112)

Diese geradezu erdrückende Enge einer Bindung ist bei einem Mann gegen die Dreißig kaum mehr nachvollziehbar: „immer alles gewusst", „nie ein Geheimnis", „nie eine Strafe gekriegt" usw. verweist auf eine unabgelöste Bindung mit hohem identifikatorischen Anteil. Dem steht eine blasse, wenn auch in seinen bürgerlichen Vaterpflichten respektierte Vaterfigur gegenüber: Er ist oft und viel weg, und schließlich degradiert das nicht gerade schmeichelhafte (kastrierende) „Urteil" des Sohnes, dass die Mutter für ihn „*mehr Mann als jeder andere in der Hinsicht*" (IP1, 766-771) ist, den Vater mehr als deutlich zum Statisten innerhalb der Familie.

Die Suche nach männlicher Identifizierung (neben der mütterlichen Dominanz) löst dieser Interviewpartner schließlich durch etwas, das wir öfter gefunden haben: nämlich eine Art *Vergewisserung des kulturell-männlich-Seins* durch besonders „männlich" erscheinende Tätigkeiten oder Hobbys (s.a. Kap. 5.5.4) – in diesem Fall ein Intermezzo in einem „urmännlichen" Job:

> …dass ich einfach durch die vielen Jahre nur mit Frauen einfach einmal was anders probieren wollte und bin dann einfach einmal ein Jahr in eine Werkstatt gegangen arbeiten, weil ich einfach einmal … so was richtiges Männliches (machen wollte), war ich (…) bei der Motorradl-Werkstatt, da habe ich gearbeitet, …dann bin ich ganz Auto-fanatisch geworden mit 17, 18 Jahren, Autos, Motorradeln, alles was so mit Autos und Technik und so zu tun hat" und Hi-Fi. (IP1, 313-318)

Diese Episode passt – auch zeitlich – zum Ausgleich gegen die ebenfalls als übermächtig geschilderte weibliche Dominanz in der BAKIP-Ausbildung:

> Die Mädels drucken einen schon übel, also die sind echt übel, wirklich grad in der Pubertät… Mädels meinen, sie können mit den Jungs grad in dem Alter tun, was sie wollen, und die eine hat mir ständig zwischen die Füße reingehaut, wenn ihr irgendwas nicht gepasst hat und so, und irgendwann einmal habe ich zu meiner Mama gesagt, das gibt es ja nicht, das geht nicht. (IP1, 438-444)

Interessant auch, dass hier wieder die „Mama" die Person ist, auf die Rekurs genommen wird, wenn es um diese weiblichen Zumutungen geht, nicht etwa der Vater! Auch in seinem sonstigen Leben hat IP1 fast nur Frauenkontakte: *„Ich bin so viel in einer Frauendomäne, mein ganzes Umfeld ist so frauenbeherrscht*" (IP1, 607-608), wobei hier das Wörtchen „beherrscht" auffällt, das die ganze Ambivalenz aufzeigt: sowohl die der mütterlichen Identifizierung, als auch die in Ausbildung und Beruf.

„Ich weiß mehr über die Frau Bescheid als über den Mann!"

Weibliche Identifikationen sind auch für andere Befragte wie etwa IP2 bedeutsam. Er plant aus verschiedenen Gründen die Männer- und Frauenrolle mit seiner Partnerin zu tauschen und die traditionell weibliche Rolle des daheim Bleibenden zu übernehmen, sobald sie Kinder haben: *„…ja okay, aber es passt… Aber ich bleibe daheim bei den Kindern und sie geht arbeiten"* (IP2, 1175). Dass dies mehr als eine Vernunftentscheidung wegen äußerer Umstände ist, wird deutlich, wenn er meint, dass an ihm *„eine Frau verloren gegangen"* sei (IP2, 1200-1201). *„Ja, irgendwie… kann ich mich mit dem Bild besser identifizieren als wie mit so einem typischen Männerbild"* (IP2, 1205-1206).

Schon vor seiner Geburt war IP2 „vaterlos" geworden und wollte deshalb auch selbst nie Kinder haben bzw. mit Kindern arbeiten. Erst der *Großvater*, auch der *Onkel* und schließlich ein *Cousin* – als dieser selbst Vater wird – vermitteln eine bei fast allen unseren

Interviewpartnern beobachtbare *männliche identifikatorische Stütze* im Zugang zu Kindern und Kindlichkeit (IP2, 92-102).

Der *Großvater* – bei vielen unserer Interviewpartner eine wichtige Figur – spielt hier eine bedeutende Rolle als eine Art rettender „Identifikationsanker", auch was die Repräsentanz einer respektvoll gezeichneten Autorität betrifft:

> Also, wenn der Opa was gesagt hat, da hat es nichts gegeben, das hat gegolten, das Wort. Und ja, das… hat bei mir schon auch irgendwo was dazu getan, da hat es geheißen, da und da bist du dann und dann da (…). Also, da hat es nichts zu rütteln gegeben, das ist, das WAR SO und IST SO und das macht es heute ein bisschen schwer NEIN zu sagen. (IP2, 587-591)

Besonders in der Pubertät – bedeutsam für die Herausdifferenzierung hetero- oder homosexueller Geschlechtsidentität – schien IP2 eine männliche Vorbild-Stütze zu fehlen; im Gegenteil, er orientierte sich an der Weiblichkeit: „Heute lache ich darüber, weil ich mittlerweile mir sagen kann, ich weiß mehr über die FRAU Bescheid als über den Mann" (IP2, 725-726).

Sehr interessant sind jene am *Spiel* ausmachbaren Tendenzen, die IP2 – etwas verschmitzt, aber mit fast psychoanalytisch geschultem Gestus – schildert: es sind quasi „phallische" Eigenheiten, die er auch schätzt an sich: um hohe, phallische Gebilde mit Spielsachen, auf die seine weiblichen Kolleginnen interessanter Weise nicht gekommen wären:

> Und seither bauen sie eigentlich die Türme oben hinauf und klemmen das ein. Und manchmal im Garten sagen sie immer, kannst du uns helfen kommen, wir müssen das wieder einmal einklemmen … Oder die Duplo-Steine bis unter die Decke zu stapeln. Also, ich habe dann schon die Leiter geholt, habe ich gesagt, baut's die Türme, gebt's mir sie herauf und dann haben wir's bis unter die Decke, also ja, da sagt die Ding, du bist einfach, ja, da merkt man, ein Mann, der da mitgeht und bis unter die Decke die Lego-Klötze stapelt. Sage ich, das kannst ja du als Frau auch. Sagt sie, ja, aber ich komme nicht auf die Idee, da so ein Ding zu machen. Und dann noch eine Leiter holen. Dann sage ich, ja ohne Leiter komme ich nicht hinauf, oder? *(Lachen)* Es ist, ja, es ist, es sind schon so ein paar Sachen, wo ein Mann nicht schlecht ist. (1483-1493)

„Ich lese lieber einmal eine Frauenzeitschrift"

Auch IP3 zeigt stark weiblich identifizierte Züge: die Mutter wollte selbst Kindergärtnerin werden, schaffte das aus finanziellen Gründen nicht und wurde Krankenpflegerin. Auch die Tante ist Kindergärtnerin, eine Schwester Krankenpflegerin, also alles *Frauen in Sozialberufen* und als solche vorbildhaft für ihn.

Zugleich war in der Familie auch die Mutter die Grenzsetzende, die den Ton angab: „Die Mama war eher Hardlinerin. Sie war streng, der [Vater] war da nicht so" (IP3, 29). Die starke mütterliche Identifikation IP3s wird auch in der geradezu emotionalisierten Ablehnung aggressiver (= männlicher) Inszenierungen in Medien etc. spürbar. Dies gilt auch für gemeinhin als „jungenhaft" angesehene Auseinandersetzungen, die von der Mutter untersagt worden waren. Da bekam er „lieber eine drauf", als dass er sich zur Wehr setzte:

> Wo ich schon immer sehr ablehnend war, war gegenüber dem Thema Gewalt….. Wir haben zu Beispiel Filme, wo viel herum geschossen wurde, nie anschauen dürfen. Ich war nicht so ein Kind, dass wenn man mir das verbietet, dass mich das noch mehr reizt. Es war ja so, wenn sich Jungs sich sowas angeschaut haben, habe ich gesagt, nein das will ich nicht sehen… das war für mich OK. Eher so, dass ich damals schon gesagt habe, ja das ist wirklich nichts wert die Schießerei und so. (IP3, 152-159)

In diesem Zusammenhang fällt aber auf, dass IP3 fast etwas scheu berichtet, manchmal durchaus den „rauen Typ" gegeben zu haben – man könnte (wie bei den Elektro- und Motorradfans) auch sagen: um dadurch die Balance zwischen weiblich-mütterlicher Identifikation, dem geschlechtskonträren Beruf und der männlichen Identität zu wahren (IP3, 199-206). Andererseits war er aber auch schon vor dem Kindergarten in der Tischler-Branche weiblich identifiziert, die Männergeschichten um ihn herum interessierten ihn wenig, ja mehr noch: er las lieber in Frauenzeitschriften(!): *„… die typischen Männer-Themen sind überhaupt nicht meines. Ich lese lieber einmal eine Frauenzeitschrift"* (IP3, 615-616).

Bezüglich männlicher Identifikationen fällt auch hier die klassische Vaterferne – ausgedrückt in der patriarchalen Aufgabenteilung, die er auf die Arbeitsbelastung des Vaters (wiederum auch nachts!) zurückführt – auf. Fast entschuldigend sagt er:

> …dass der Papa viel gearbeitet hat. Er hat 100% gearbeitet, er hat viel Nachtdienst gemacht. und ab den Zeitpunkt, wo ich Kindergarten gegangen bin und in die Schule gegangen bin, habe ich den Papa nicht mehr so oft erlebt. Weil am Abend er arbeiten ging oder untertags nicht da war, weil er am Arbeiten war. Er hat nebenbei noch gearbeitet als Maler und war sehr fleißig… Es war das klassische Familienbild, der Papa geht arbeiten und hat das Geld nach Hause gebracht. Die Mama war zu Hause. (IP3, 83-89)

Das kulturell Männliche seiner pädagogischen Tätigkeit sieht IP3 in der *körperlichen Dimension*. Bei der Schilderung dieser Besonderheiten wird er fast stolz auf sich selbst und betont jene Dimension, die wir bei Männern aber auch bei weiblichen Befragten immer wieder gefunden haben und das ja auch in der empirischen Forschung gut belegt ist (siehe dazu Dornes 2006).

> Ich sehe das so, dass ich das Klettergerüst war. Als die Kinder in der früh gekommen sind, sind sie als erstes mir auf den Rücken gehupft. (Lachen)… Das war was Besonderes, was eine Frau nicht mag. Als wir im Freien waren, habe ich mit ihnen viel wildere Sachen gemacht. Ich habe sie auf Baustümpfe hinauf gejagt, sie sollen hinunter hupfen und ich habe sie aufgefangen. Sie sind zum Teil von zwei Metern Höhe auch gehupft, ich glaube nicht, dass eine Frau das zulässt (…) Ich glaube – bezüglich motorische Sachen, Mutproben, Männer schon eher als Frauen. Ich glaube schon dass ich ein Typ bin, der den Kindern mehr zutraut.((581-586; 599-604)

„Ich weiß es nicht wieso, aber irgendwie waren die Frauen für mich schon immer wichtiger!"

Auch IP4, der einen Privat-Kindergarten leitet, hatte in seiner Biografie durchwegs mehr weibliche Identifikationsanreize und Vorbildfiguren, „dass ich eigentlich jetzt immer … viel mehr, jetzt außerhalb von meiner Mama, Mutterfiguren gehabt hab als jetzt Väter" (IP4, 126-128). Und auch bei ihm ist die fast alle Befragten kennzeichnende *Vaterferne* festzustellen, weshalb hier wie bei den anderen auch *Ödipalisierungs-Defizite* zu vermuten sind: das Fehlen oder die Schwäche männlicher Bezugsfiguren erschwerte eine Emanzipation von der Mutter und entsprechenden Mutterfiguren zumindest.

Zwar gibt es *„ein paar so… so aber ganz weniger Männer, also ältere Männer, die für mich so zusätzliche Vaterfiguren waren*" (IP4, 131-132), aber die bleiben eher am Rande. Dennoch finden wir auch hier „ältere Männer", die – in Anlehnung an die Großväter bei anderen – eine bestimmte *Hilfs-Identifikation mit dem Sorgenden, Bewahrenden* neben der Mutteridentifikation ermöglichen.

Interessant sind bei IP4 besonders die vielen „weg-weisenden", bedeutsamen Frauen – bis hin zu einer Gastmutter während eines Auslandsaufenthalts in den USA in der Adoleszenz: „damals in dieser Gastfamilie in Amerika das Jahr schon eine ganz intensive Beziehung zu meiner Gastmutter" (IP4, 136-137). Dieser Trend intensiver weiblicher Identifizierungsbereitschaft setzt sich auch in der für IP4 typischen kirchlichen Sozialisation und auch im Rahmen eines weiteren Auslandsaufenthalts in Argentinien in einer sich verblüffend wiederholenden Weise fort:

> …wie ich zurück war wieder, also jetzt grad so in der christlichen Sozialisierung bei mir, da waren das hauptsächlich einfach immer wieder Frauen. Ich war dann zwei Jahre später 89/90 auch noch einmal ein halbes Jahr in Südamerika und da war es auch ich war zwar dabei ein, also das war … bei einem Missionspater, aber die die intensivste Beziehung war zu einer Familie dort und vor allem zu der Mama, die dort in der Kirche auch sehr engagiert war und eben da war es auch wieder so typisch, es war einfach eine Frau. (IP4, 143-148)

Er analysiert diese Neigung zu Frauen im Rahmen der Institution Kirche selbst recht präzise – wenn auch nicht bewusst – als Abbild der Geschlechterverhältnisse und der entsprechenden Beziehungen von Kindern zu Mutter und Vater in vielen Familien: der „Haushaltsvorstand" ist (und war bis vor Kurzem automatisch) der Mann/Vater, das eigentlich Vitale, Beziehung stiftende garantiere aber die Frau und Mutter:

> Es ist einfach die Kirche einfach auch eine Frauendomäne, auch wenn die Männer vorne stehen, aber die eigentliche Arbeit leisten ja die Frauen und eigenartiger Weise eben bin ich zuerst in der Kirche, habe ich in der Kirche gearbeitet und hab zwar dort jetzt rein beruflich auch mit zwei Männer zu tun gehabt, nämlich mit dem Priester, bei dem ich Pastoralassistent war… aber die meiste Arbeit also jetzt mit den Laien sonst waren einfach Frauen. (IP4, 152-158)

„Eine Beziehungsgeschichte… sie war Kumpel, Partner, Mutter, Ansprechpartner alles in einem!"

Bei IP5 ist es ein früher Vaterverlust durch Scheidung, mit dem er selbst das Verwiesen-Sein auf eine – zumindest zeitweise – weibliche Identifizierung erklärt:

> Ich bin bei meiner Mutter alleine also groß geworden, mein Vater war, wie ich drei war weg, ja die haben sich dann scheiden lassen. Mein Vater hat sich auch nicht gekümmert, mit 19 kam der erste Anruf, er würde gern einmal sehen, so quasi was aus mir geworden ist, ja, wir haben uns dann einmal getroffen, es war ein Fremder und die zweite Begegnung, die wir hatten, war im Spital an seinem Sterbebett, wo er sich gewunschen hat, dass ich komme und ich hab's dann auch getan, obwohl das irgendwo ein Fremder war für mich, ja und ich glaub, das war auch der Grund, warum man so in diese weibliche Rolle auch hineinwachsen konnte…. (IP5, 25-33)

Die Mutter war in der Folge *„alleiniger Ansprechpartner in allen Belangen in allen Dingen"*, er konnte alles mit ihr besprechen (vgl. auch IP1): „Sie war wohl auch Stütze, nur vielleicht so eine Stütze, wie ich es halt sehen würde, wo ich versuch' meinen Kinder quasi so zur Mauer und Ansprechpartner und alles in einem zu sein… ich denk mir, sie war schon ausschlaggebend der Grund, warum ich so einen Beruf ergriffen habe" (IP5, 96-100).

Hier wird die weibliche Identifikation ebenso wie ein Mangel an ödipaler Begrenzung sehr deutlich, wenn er die Mutter *nicht* als „Erzieherin" und Autorität an Stelle des Vaters schildert, sondern *„das war eher eine Beziehung, es war nur so eine Beziehungsgeschichte ja… es war so, sie war Kumpel, Partner, Mutter, Ansprechpartner alles in einem …."* (IP5, 257-258).

Zugleich zeigt IP5 eine starke Sehnsucht nach männlicher Identifizierung, wenn auch erst später in der Adoleszenz, wo viele meinen, die Väter seien nicht mehr so notwendig wie in früheren Jahren, was zumindest seit Blos (1990) ja als Irrtum widerlegt ist. IP5 zeigt es hier in reflexiver Form ganz deutlich auf – verbunden mit dem schon bei anderen Interviewpartnern hervorgehobenen „Rückversicherungsstreben" gegen die Labilität Männlichkeitsempfindens:

> Das Problem habe ich dann später schon bekommen, ja, so mit zwanzig, zweiundzwanzig hab ich dann schon begonnen, quasi diese männliche Identität zu suchen, ja, hab dann nebenbei auch gearbeitet in privaten Sicherheitsfirmen ja hab Personenschutzausbildung gemacht damals. Damals war mir nicht klar, ich habe mir gedacht ich mach es aus finanziellen Gründen; ich habe eigentlich dieses Mann sein gesucht. Meine Mutter war ja immer frei von Gewalt und dort habe ich dann Waffe getragen im Dienst und so ja es war schon diese Suche ein bissl…. (IP5, 57-62)

Er sehnt sich also nach männlicher Identifizierung und vermisst angesichts oder auch trotz der intensiven Mutterbeziehung etwas „Starkes": „*Ja ich denke, das Gefühl habe ich bei meiner Mutter nicht gehabt*" (141). Der Part, der traditionell dem Vater zugeschriebenen wirtschaftlichen Sicherheit fehlte offenbar: „die finanziellen Ressourcen meiner Mutter einfach nicht da waren, die gesagt hätte, schau ich unterstütz dich da, ich geb dir einen Teil oder so …. einen emotionalen Beistand hat es immer gegeben, aber wirtschaftlich wäre nichts da gewesen" (IP5, 155-158).

Man sieht hier auch, wie bedeutsam aktuelle *ökonomische Bedrohungen* für einen Heranwachsenden trotz emotionaler Unterstützung sein können – etwas, was in der traditionellen Psychologie und auch Psychoanalyse gern vergessen wird – sozusagen das „materialistische Defizit" in psychologischen und psychoanalytischen Sozialisations- und Entwicklungstheorien (vgl. Ottomeyer 2003).

Auch IP5 aber findet schließlich – wir kennen das schon – einen gewissen Ersatz für diese fehlende Identifikation – im Großvater: „… das war so ein richtiger so ein KERL, ja wissen Sie, was ich meine, so … vielleicht war das deswegen der Grund, wie ich mich so quasi drüber retten konnte über dieses… über diese Jugend oder Kindheit oder so…" (IP5, 481-483).

„Eine sehr herrschsüchtige Frau, eine sehr herrische, machtgeile Frau"

In der Biografie von IP6 wiederum findet sich eine übermächtige, herrschende *Oma*, die ihn zum Lieblingsenkel auserkoren hatte und ihn dominiert, eine

> sehr herrschsüchtige Frau, eine sehr herrische Frau, machtgeile Frau, aber sie… also ich bin ihr Lieblingsenkel und deswegen hab ich immer zu ihr kommen können. (IP6, 153-154)

Auch bei diesem Mann war es eine *Frau*, die ihn auf einer Informationsveranstaltung für Kindergartenpädagogik offenbar endgültig zu seinem Job „überredet", heftig auf ihn eingeredet und ihn überzeugt hatte:

> Sie findet das so super, dass Männer das machen… ich glaub, die hat mich zehn Minuten niedergequatscht, ich bin nicht einmal zu Wort gekommen und hat mich dann … ich hab das mitgenommen und das hat mich aber dann so berührt…. (IP6 428-430)

In einem ähnlich dominierenden Duktus wie die „machtgeile" Oma lässt er sich durch diese Frau beeindrucken, nachdem er sich noch die Zustimmung seiner Mutter eingeholt hat:

> Aber diese Frau hat mich halt in dem Fall sehr beeinflusst. Ja. Das war aber nie eine Frage, ob das für mich gepasst hat, nein, überhaupt nicht. (IP6, 461-462)

Die väterliche Position vertrat bei IP6 hingegen der *Stiefvater*, der zurückgezogen war wie der Junge selbst. Er schöpfte seine Kraft aus der Natur, dem Wald usw. (IP6, 174-177), gab damit ein Stück Identifikationsanlass, war aber insgesamt doch eher schwach (wie die meisten der Vaterfiguren unserer Interviewpartner).

„Ich versteh mich zwar mit ihm gut, aber wir sind so unterschiedlich, das ist ein Wahnsinn!“

IP8 hat den Vater als wenig identifizierenswert und als ihm nichts zutrauend erlebt – „ja, witzig, ich kann mit meinem Vater eigentlich – also wir sind vom Charakter so unterschiedlich – also ich versteh mich zwar mit ihm gut, aber wir sind so unterschiedlich, das ist ein Wahnsinn“ (IP8, 161-164). Zur Mutter wiederum empfindet eine allseitig große Nähe. In der Folge mussten auch alle Ablösungskonflikte allein mit der Mutter ausgetragen werden (IP8, 181-195) – trug er doch schließlich (weil der Vater Mutters zweiter Mann war) auch den Namen der Mutter (IP8, 213-216). Und schließlich arbeitet er dann zunächst – wie die Mutter! – bei der Post.

Auch den Zugang zu Kindern und zum Spielen erlebt er über unmittelbare Anregung und Identifikation mit der Mutter: „… und das hat mich auch meine Mutter lassen und ich hab mir auch was g'funden und das denk ich mir, ist auch vielleicht ein Zugang, den ich jetzt hab zu den Kindern, dass ich auch jetzt noch mit den Kindern gerne spiel…“ (IP8, 116-117).

Ich mach „„eher viel mehr … klassische Frauenarbeit“

Mütterlich identifiziert ist zweifellos auch IP10: er macht – nach der Scheidung der Eltern in seiner Kindheit und einer daraus folgenden dichten mütterlichen Präsenz – auch als Erwachsener gern *„eher viel mehr … klassische Frauenarbeit*“: Küchendienst, Essenausteilen usw. (IP10, 457-460). Bei ihm spielt zusätzlich zur Mutter – quasi als *eine Art Doppelung weiblicher Identifikationsangebote* – auch die Oma eine bedeutsame Rolle, mit der er jahrelang „fast täglich spazieren gegangen war“ (105-106). Sie scheint auch seine humanitäre Grundhaltung geprägt zu haben, die bei der Wahl eines erzieherischen Berufes eine Rolle gespielt hat (113-115).

Und auch bei IP10 findet sich wieder jene schon mehrmals gefundene bemerkenswerte „Selbstvergewisserung“, dass neben dem Job im Kindergarten – genau genommen vor dem Berufseinstieg – ein als „typisch männlich“ angesehener Job eingeschoben wird: an einer Tankstelle, die er der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen vorschaltet.

Bei IP11 wirkt sich die Vaterlosigkeit (ab dem 1. Lebensjahr) bei hoher Identifikation mit der „*vorbildlichen*“ Mutter in besonderer Weise aus, nämlich in Richtung *Parentifizierung*: da die Mutter Tagesmutter war, musste IP11 beim Nachhause-Kommen von der Schule immer schon alles Mögliche erledigen und besorgen (IP11, 6-30).

Erst mit dem *Stiefvater* gelingt ihm relativ spät eine gewisse männliche Identifizierung, als dieser im Alternsprozess eine gewisse Reflektiertheit und „Weichheit“ entwickelt. Hier zeigt sich auch bei ihm, wie bei vielen Interviewpartnern, die *Vatersehnsucht*, eine Sehn-

sucht nach einem „anderen“ als dem erlebten schwachen oder fernen Vater, die wie gesagt auch noch in Pubertät und Adoleszenz, wie Blos (1990) es ausdrücklich betont, aufrecht und wichtig erscheint.

Er ist diesen weichen Seiten gegenüber aber hoch ambivalent, muss sie *auch* abwehren, weil er sich durch diese Züge offenbar doch von Zweifeln über „das Männliche“ an ihm beseelt fühlt. Er erlebt dies beispielhaft in den Arbeitskreisen der Kindergartenpädagogik-Ausbildung. Die unterschiedlichen Typen, die er dort kennenlernt, werden als Homosexuelle und „Schwammerl“ entwertet, zu weiche Männer, die ihn irgendwie zu bedrohen scheinen. Da identifiziert er sich schon lieber mit den „gestandenen Männern“, „*also da habe ich mich irgendwo identifiziert damit*“ (IP11, 305-309). Somit pendelt er also – wie andere auch – zwischen weiblicher Identifikation, dem „weichen“ Anderssein als Mann und der identifikatorischen Sehnsucht nach dem „gestandenen Mann“.

Männliche Verunsicherung

In den Interviews waren aber –wie schon erwähnt – auch eine ganze Reihe Aussagen zu finden, die etwas von zumindest latentem „*Geschlechterkampf*“, geprägt von männlicher Verunsicherung verraten: dabei geht es zuallererst einmal um die *Entwicklungsunterschiede von Jungen und Mädchen*, die den Mädchen einen gewissen Vorsprung bringen (gerade in der sekundär-schulischen Ausbildung in Österreich mit einem pubertären Einstiegsalter von 14,15 Jahren!). Später im Berufsalltag geht es dann ebenfalls um die *weibliche Dominanz* und um die Positionierung der Männer als Minderheit, um ihren *Wert* und ihre *Bedeutung*, speziell um ihre *Fähigkeiten* in diesem Beruf. Alles in allem ist eine recht beachtliche männliche Verunsicherung spürbar.

So wird zum Beispiel bei IP3 – bei oder gerade wegen der ihm eigenen Mutter-Identifizierung – auch eine stark konflikthafte Seite in Richtung Kampf und Auseinandersetzung mit „dem Weiblichen“ sichtbar:

> Da waren einfach sehr viele Unsicherheiten, wegen der weiblichen Übermacht, da war ich halt eher der stillere und der ruhigere Typ und habe mal lieber weniger als zu viel gesagt, das hat ihnen aber auch nicht so getaugt. Ich weiß nicht, was sie gesucht haben, vielleicht so einen richtigen Frauenhelden … das war ich auf jeden Fall nicht. (Lachen). Erst mit der Zeit, als ich ab und zu meine Schmäh gemacht habe und manchmal Sachen gesagt habe, haben sie mich dann akzeptiert und mich voll anerkannt. Dann hatte ich Anteil an der Klasse, davor war ich halt ein Mitschwimmer. (IP3, 439-445)

Er betont zugleich, wie wichtig das von ihm mitgebrachte „Männliche“ im Kindergarten gewesen sei (Raufen usw.) Und sogar seine egalitären Bemühungen, dass Männer auch als weiblich konnotierte Tätigkeiten ausüben sollen, klingt im Gesamtkontext ein wenig konkurrenzhaft: er legt nämlich Wert darauf, dass er dieselben Dinge kann wie Frauen, „dass die Männer auch die Frauenarbeiten machen, das ist mir sehr wichtig. Ich will nicht das veraltete Rollenbild in den Kindergarten bringen, das mag ich überhaupt nicht. Ich kann genau das machen was eine Frau auch macht, nur kann ich kein Kind auf die Welt bringen und nicht stillen“ (IP3, 574-577).

Und schließlich könnten Männer ohnehin einiges besser als Frauen, dort nämlich, wo es Mut erfordert, etwa bei „wilden Sachen“ usw. oder in einem Beispiel einer Fluss-Expedition: dort hätte er den Kids das einfach zugetraut, was Frauen wahrscheinlich nicht

getan hätten – und den Kindern hätte das voll getaugt, sie stolz auf die Bewältigung der Schwierigkeiten gemacht: „Ich glaube einfach: Mut tut gut“ (IP3, 591-595).

Was können Frauen, was können Männer besser – und: sind Männer gefährlich?

Manche Männer betonen die besondere Bedeutung von Männern im Kindergarten, weil die weiblichen Kolleginnen wegen der neuen gesellschaftlichen Herausforderungen (wie Gewaltneigung, Migrationsprobleme) überfordert seien (z.B. IP5). Hier spürt man deutlich einen Legitimationsversuch männlicher Kindergartenpädagogen in Richtung „Wir Männer sind nicht nur wichtig, wir können‘s besser!“ (IP5, 776-783).

IP10 sieht zum Beispiel einen mehr als latenten Kampf um das traditioneller Weise Frauen vorbehaltene Berufsfeld Kindergarten: er vermutet bei den weiblichen Kolleginnen auch ein Stück weit die „Angst, … dann quasi ihre letzte Kernkompetenz an die Männer abgeben zu müssen. Also das Gefühl hab ich schon gehabt, also immer wieder hat's irgendwie geheißen: ja die Mutter ist wichtiger als der Vater für ein Kind und… und solche Sachen, ja“ (IP10, 260-262).

Dies erlebt IP10 auch entwertend, besonders die weibliche Abwertung männlicher Fähigkeiten: „aber manche halt haben das Gefühl offensichtlich, dass es von der Natur aus so gegeben ist, dass Frauen das einfach besser können. Und es ist zwar nett, wenn Männer sich mit Kindern beschäftigen, aber es ist nicht… nicht die gleiche Qualität, wie das eine Frau bieten kann“ (IP10, 272-274).

Den bei Diskussionen über Männer im Kindergarten immer wieder aufflackernden „*Generalverdacht*“, wonach Männer angesichts körpernaher Pflegehandlungen an kleinen Kindern grundsätzlich „gefährlich“ seien, könnte man indirekt durchaus auch als zumindest latenten Teil eines „Geschlechterkampfes“ um den Kindergarten verstehen – geben Statistiken über Missbrauchsfälle doch keinerlei Anlass zu einer solchen Gefährdung (auch im Vergleich zu anderen Berufen, wo dieser Verdacht keine Rolle spielt).

Verleugnung des Geschlechtsunterschieds und der Rivalität unter Männern

Bei mehreren Interview-Passagen gewinnt man den Eindruck, dass die Unterschiede von Männern und Frauen im professionellen Feld dem Abwehrmechanismus der Vermeidung oder Verleugnung unterliegen. So antwortet IP7 auf eine entsprechende Frage nach dem Geschlechterunterschied recht stockend:

> Ja, also i mein‘, naja, also wir haben, wir haben die gleiche Ausbildung, wir haben… wir wissen eigentlich gleich viel, kann man sagen, nur ist's halt so, unterscheiden tun wir uns in dem Sinne, dass die anderen halt… mehr Berufserfahrung haben. (IP7, 966-968)

Der „geschlechtsspezifische“ Unterschied der zumeist längeren Berufserfahrung der Frauen überzeugt nicht wirklich und weist auf eine *Vermeidungstendenz* im Wahrnehmen von Unterschieden hin, die aus Unsicherheit über die Bedeutung des eigenen Geschlechts gespeist sein dürfte. IP10 hält „*die Persönlichkeit auf jeden Fall entscheidender als das Geschlecht*“ (IP10, 593-594) und meint, dass er nicht wirklich anders zu den Kindern sei, als die Kolleginnen.

Eine andere Art von Verleugnung zeigt IP11: er entwertet den Austausch und die Nähe zu anderen Männern – und damit eine *Bedürftigkeit nach geschlechtshomogenen Gruppen-*

prozessen – ganz massiv. Er gibt den total sicheren Mann, der andere Männer nicht brauche. Auch das „riecht" nach verleugneter Konkurrenzangst (vgl. Kap. 7.3) gegenüber anderen Männern, die den Sonderstatus als „Exot" gefährden könnten:

> Es hat immer geheißen, es gibt einen Männer-Qualitätszirkel, also so ein Treffen wo sich alle Kindergärtner treffen und ich habe immer gesagt, das brauche ich nicht. Also ich bin mir selber Mann genug, dass ich sage ich brauch keinen Austausch. Weil ich arbeite so, wie ich es für richtig halte. (IP11, 248-251)

Eine gewisse Verleugnungstendenz solcher möglicher Unsicherheiten spiegelt sich auch in IP11's schon in anderem Zusammenhang erwähnter Abwertung anderer Männer als „Schwammerl": „Das sind Männer, allerdings welche auf die man halt irgendwie eindreschen kann und die niederschreien kann, also das sind … Bubis, ja also die sind wirklich, die sind so unsichere Männer. Wie gesagt ich sage als Mann muss man ein gewisses Auftreten haben" (IP11, 321-323).

7.10 Fazit

Zusammenfassend kann aus Sicht einer psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Textinterpretation der zwölf ausgewählten Interviews gesagt werden:

- Entgegen einer unserer Hauptannahmen, Männer, die diesen Berufsweg einschlagen, hätten eine vorbildlich-fürsorgliche Vaterfigur auf ihrer biografischen Landkarte, sind es Mütter und Frauen, die weg-weisend für das Einschlagen einer Kindergartenpädagogen-Laufbahn sind.
- Die vorherrschende Bindungs-Konstellation der interviewten Männer ist eine auffällig starke, von hoher Ambivalenz gekennzeichnete Mutterbeziehung, die in der Folge die Geschlechtsidentifikationen weitgehend bestimmt.
- Daneben gibt es – neben den durchwegs als „blass" zu bezeichnenden, emotional und oder physisch fernen Vätern im Hintergrund doch bei fast allen Befragten Männer, die die Vaterblässe kompensieren und männliche Identifikation ermöglichen.
- Diese männliche Identifikation ist deshalb bedeutsam, weil so gut wie alle Interviewten mehr oder weniger deutlich verunsicherte Selbstattribuierungen als Mann bzw. prekäre männliche Selbsteinschätzungen aufweisen.
- Diese Unsicherheiten männlicher Prekarität werden durch verschiedene Bewältigungsstrategien – entweder in Form protomaskuliner Abwehr (mit forcierter Männlichkeit und tendenzielle Frauenentwertung) oder semifemininer Abwehr (mit unterworfener Männlichkeit und tendenzieller Männerentwertung) – verarbeitet und besänftigt.
- Das Engagement der befragten Männer in der öffentlichen Kindererziehung lässt sich als Muster „altruistische Abtretung" als Verarbeitung biographischer Erfahrungen der Enttäuschung beschreiben.
- Mittels dieses Abwehrmechanismus können unlustvolle Affekte wie Angst, psychischer Schmerz, Wut oder Schuldgefühle, aus dem Bewusstsein ferngehalten werden, indem unerfüllte Sehnsüchte aus der eigenen Kindheit in prosozialer Manier bei anderen Menschen gefördert werden.

- Der Kindergarten imponiert dabei als sozialer Ort, an dem sowohl Sehnsüchte nach dem besseren Vater, Bedürfnisse nach authentischer Anerkennung und nach kindlicher Regressionsneigung sowie nach beruflicher Sinnhaftigkeit jenseits neoliberaler Leistungsbrutalität erfüllt zu werden erhofft werden.
- Die Tätigkeit des Kindergartenpädagogen kann „anderer Job“ gesehen werden, der ein hohes Maß an Anerkennung und narzisstischer Befriedigung sowie die Möglichkeit zu beruflicher und persönlicher Authentizität verspricht. Die hohe Attraktion dieser Faktoren sollte auch bei der Werbung für mehr Männer in diesem Beruf ihren gebührenden Platz finden
- Kennzeichnend für fast alle Befragten war auch ein gehörig Maß an kindlich-jugendlicher Belastung und Traumatisierung, die offenbar verstärkt Anlass zu einer reflexiven Kultur der Selbsteinschätzung und geschlechtsdifferenzierender Infragestellung gegeben hatten.
- Bei Versuchen, mehr Männer in den Kindergarten zu bekommen, müssten die genannten Faktoren sowohl in der Buben-Sozialisation als auch in der geschlechtsreflektierenden Ausbildung von Männern im Bereich humanwissenschaftlicher-sozialer Berufe berücksichtigt werden.

8 Diskussion

Das vorliegende Forschungsprojekt hat eine Fülle von Detailergebnissen erbracht, die zur Auseinandersetzung einladen und weitere Forschung nahelegen. Die abschließende Diskussion kann nur einige Aspekte aufgreifen, anhand derer die Ergebnisse des Projekts reflektiert und in den internationalen Forschungszusammenhang gestellt werden. Diskutiert werden nachfolgend biografische Perspektiven, Fragen der Ausbildung, die Situation von Männern in der Praxis und die Frage eines „männlichen Stils" in der Kinderbetreuung sowie überhaupt die Frage der „Männlichkeit" von Kindergartenpädagogen.

8.1 Wie kommen Männer in den Kindergarten? Biografische Perspektiven

Männliche Fachkräfte sind einerseits sehr erwünscht, werden aber andererseits nach wie vor oft als „Exoten" angesehen. Sind sie wirklich so ungewöhnlich? Die vorliegende Studie ist nicht nur für Österreich, sondern auch international die erste Arbeit, die auf der Grundlage einer größeren Stichprobe Aussagen über biografische Hintergründe von Männern in der Elementarpädagogik ermöglicht. Sie belegt, dass Burschen und Männer nicht so andersartig sind, wie sie manchmal medial dargestellt werden. Zeigen lässt sich aber auch, dass eine Entscheidung für das Arbeitsfeld Kinderbetreuung im Rahmen von Bewältigungsmustern biografischer Herausforderungen und Lebensereignissen stattfinden kann, die einen spezifisch „männlichen" Charakter zu haben scheinen.

Männer im Kindergarten: Ganz normale Männer?

Auf den ersten Blick wirken die befragten Männer erstaunlich „normal". Sie berichten ganz überwiegend von sehr traditionellen Familienverhältnissen in ihrer Kindheit – mit nahen, umsorgenden Müttern, die die Hauptlast der Erziehungsverantwortung trugen, und eher blassen, häufig berufsbedingt abwesenden Vätern, die die klassische Ernährerrolle übernahmen, so wie es lange Zeit allgemein üblich war. Die Mehrzahl der Befragten (auch der Frauen) erinnert sich an eine harmonische Kindheit, die von überdurchschnittlicher emotionaler Wärme und wenig von Ablehnung und Strafe gekennzeichnet war. Ein Teil der Befragten – etwa ein Viertel – war von Trennung betroffen, aber dieser Anteil liegt im österreichischen Durchschnitt; Unterschiede zwischen den Geschlechtern fallen an dieser Stelle nicht auf.

Die Mehrheit der männlichen Befragten berichtet rückblickend von einer tendenziell typischen Bubenkindheit, die von Aktivitäten im Freien und gleichgeschlechtliche Spielgruppen geprägt war. Vier Fünftel der in Kindertagesheimen tätigen Männer sehen sich im Rückblick auf ihre Kindheit als „typische Buben" – im Gegensatz zu den Frauen, von de-

nen nur die Hälfte erinnert, ein „typisches Mädchen“ gewesen zu sein. Nur eine Minderheit der befragten Burschen und Männer berichtet dagegen schon aus der Kindheit von untypischem Verhalten oder besonderen Schwierigkeiten.

Ein offensichtliches „Anders-Sein“ als die Mehrheit ihrer Geschlechtsgenossen beginnt für viele Burschen erst mit der Ausbildungsentscheidung für die BAKIP, den Reaktionen der Gleichaltrigen auf diese Entscheidung und die dann beginnende spezifische Sozialisation im frauendominierten Bereich der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Für Quereinsteiger beginnt dieser Prozess noch später.

Die Annahme, es handle sich bei männlichen Pädagogen im Kindergarten um seltsame Sonderlinge, die schon als Kind „ganz anders“ waren und/oder nur aufgrund problematischer biografischer Erfahrungen in das Arbeitsfeld geraten sind, kann damit als widerlegt angesehen werden. Aber auch die Vermutung, dass sich insbesondere Männer für den Bereich der Kinderbetreuung interessieren, die selbst gute familiäre Beziehungserfahrungen mit ihrem Vater oder anderen Männern gemacht haben, konnte nicht bestätigt werden. Sowohl in der öffentlichen Diskussion über Männer in der Pädagogik als auch in entwicklungspsychologischen Theorien wird männlichen Bezugspersonen für die Entwicklung von Buben eine große Entwicklung beigemessen.

Vor diesem Hintergrund war im Projektantrag die Hypothese formuliert worden, dass in den Biografien von Kindergartenpädagogen bzw. ausbildungsinteressierten jungen Männern mehr Anzeichen für eine enge Beziehung zu Vätern oder anderen bedeutsamen Männern als Anzeichen für eine Identifikation mit der Mutter gefunden werden würden. Entgegen der Ausgangshypothese stellte sich aber heraus, dass nicht Väter und andere Männer, sondern die Mütter und andere weibliche Bezugspersonen nicht nur für die persönliche Entwicklung, sondern auch für die Berufsentscheidung vieler junger Männer sehr entscheidend, ja „weg-weisend“ waren.

Sind Männer im Kindergarten die moderneren Männer?

Ein zweiter Blick differenziert dieses Bild. Burschen und Männer im Bereich der Kinderbetreuung erscheinen, so zeigen die Ergebnisse, überwiegend als „moderne“ oder als „verunsicherte“ Männer, wenn man der Typologie von Zulehner und Volz folgen will (Zulehner 2004, Zulehner & Volz 2009). Dies zeigt sich zum Beispiel an ihren Einstellungen zu Familie und Beruf. Im Vergleich mit der deutschen Repräsentativerhebung von Gille et al. (2006) ist ersichtlich, dass die von uns befragten Burschen und Männer tendenziell „modernere“ Einstellungen haben – sowohl als der bundesdeutsche Durchschnitt als auch im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen.

Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zur generellen auch aus den Männerstudien berichteten Tendenz, dass Frauen „modernere“ Ansichten haben als Männer. Insbesondere gilt dies für den Aspekt, dass Männer sich mehr Zeit für ihre Kinder nehmen sollten. Bemerkenswert ist auch, dass doch ein größerer Teil der in Österreichs Kindergärten tätigen Frauen der Ansicht ist, dass Frauen nach der Geburt der Kinder zu Hause bleiben sollten. In der Gruppe der Tätigen liegen die Geschlechterunterschiede damit entgegen den generellen gesellschaftlichen Trend: „Modernere“ Männer haben es zumindest teilweise mit „traditionelleren“ Frauen zu tun. Allerdings sind die Unterschiede vom Ausmaß her eher gering.

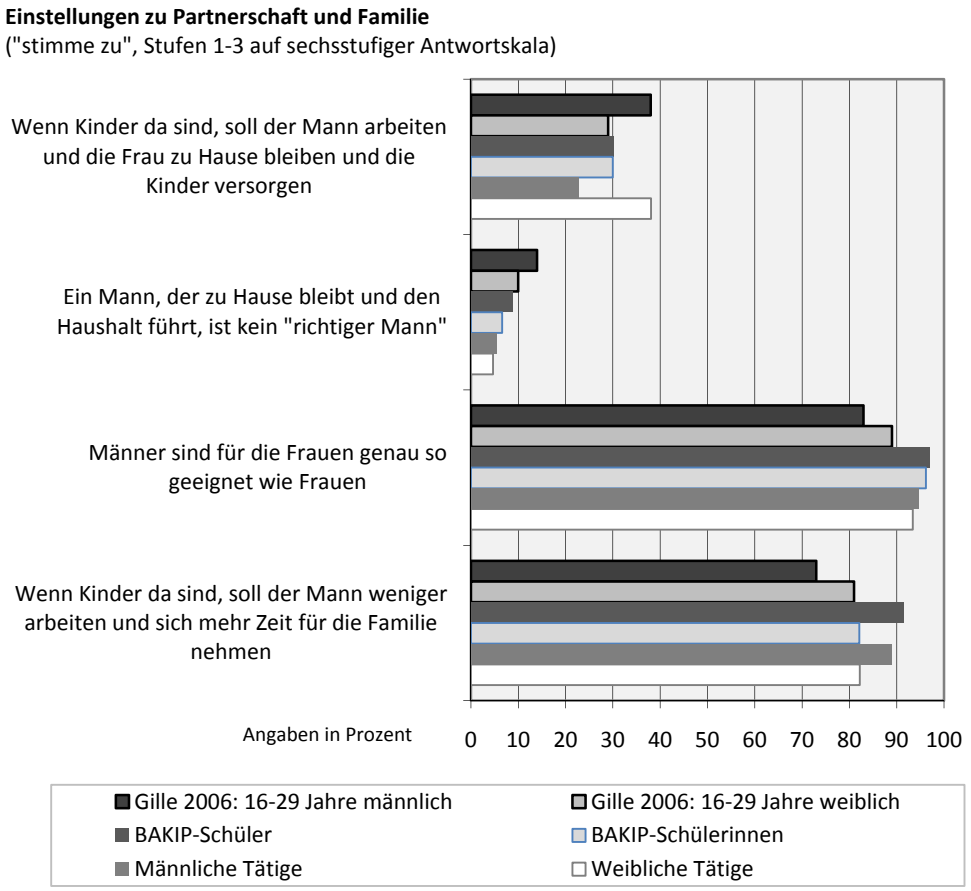


Abbildung 106: Ansichten zu Familie und Beruf im Vergleich (vgl. Gille 2006, S. 175)

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass traditionelle geschlechtsbezogene Orientierungen nur noch von einer gesellschaftlichen Minderheit vertreten werden. Dass viele von uns befragte Burschen und Männer in diesem Zusammenhang als „verunsicherte“ oder „suchende“ Männer gesehen werden können, wird in ihren Äußerungen zum Thema Männlichkeit deutlich. In der tiefenhermeneutischen Auswertung erschienen gewisse Prekaritäten des Mannseins, die in dieses Bild passen. Diese Verunsicherung kann allerdings auch mit ihrer beruflichen Sozialisation in einem frauendominierten Bereich erklärt werden. So ist auffällig, dass Burschen an der BAKIP in größerem Ausmaß geschlechtstypische Zuordnungen vornehmen als Männer, die bereits im Arbeitsfeld tätig sind. Im Laufe der Ausbildung scheint eine Sozialisierung stattzufinden, bei der beispielsweise das Fehlen von Fußball und anderen „männlichen“ Themen zunehmend als „normal“ empfunden und weitgehend akzeptiert wird.

Der Kindergartenberuf als Bewältigungsmuster

Ein dritter und tiefergehender Blick relativiert die bisher dargestellten Befunde zum biografischen Hintergrund männlicher Beschäftigter. Zwar entspricht die gefundene Tendenz zu naher Mutterbindung bei gleichzeitiger Blässe des Vaters vollkommen dem, was in den letzten Jahren generell über das Aufwachsen von Buben festgestellt worden ist: die geschlechtstypische Aufteilung von Familien- und Erwerbsarbeit führt zu einer Dominanz von Frauen im Leben von Buben, Väter sind zu wenig präsent, männliche Vorbilder fehlen, usw. Ein genauerer Blick zeigt aber darüber hinaus spezifische Ausformungen dieser allgemeinen Tendenzen auf.

Von vielen Befragten wird der Vater deutlich kritischer als die Mutter gesehen. Die psychoanalytischen Auswertungen ergaben eine auffällig starke, aber auch von Ambivalenz gekennzeichnete Mutterbeziehung der interviewten Männer, die in der Folge nicht nur die Geschlechtsidentifikationen, sondern oft auch die berufliche Orientierung entscheidend mit bestimmt. Darüber hinaus wurden sehr belastende Erfahrungen und Lebensereignisse in der Kindheit der Befragten thematisiert, zu denen Parentifizierungen, Vernachlässigungen und schwere körperliche Erkrankungen zählen.

Die Bedeutung dieser Auswertungen liegt nicht in ihrer Verallgemeinerbarkeit – dazu ist die Zahl der analysierten Interviews zu gering – sondern vielmehr in der Analyse der Verarbeitungsformen, die möglicherweise für Männer im Arbeitsfeld Kinderbetreuung spezifisch sind. Die Berufsentscheidung für das Arbeitsfeld Kinderbetreuung lässt sich als „altruistische Abtretung“ interpretieren, als prosoziale Verarbeitung biografischer Enttäuschungen und Defizite. So ermöglicht der Kindergarten eine kompensatorische Re-Inszenierung einer als defizitär erlebten Väterlichkeit. Eine als Kind von Seiten der Mutter erlebte Parentifizierung wird nahtlos in der Rolle des einfühlsamen, verständnisvollen Mannes weitergeführt, sowohl Kolleginnen als auch Müttern gegenüber – eine Rolle, die für einen Mann im Arbeitsfeld Kindergarten mit Anerkennung und Statusgewinn verbunden ist.

Insgesamt lässt sich die Entscheidung für eine Ausbildung oder Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung vor diesem Hintergrund als berufsbiografische Bewältigung von spezifischen Lebenserfahrungen und Lebenskrisen im Verlauf der männlichen Entwicklung wie auch des erwachsenen Mannes verstehen (Böhnisch 2003, 2004). Die befragten Männer finden damit eine zwar im gesellschaftlichen Kontext geschlechtsuntypische, gleichwohl aber „männliche“ Form, biografische Belastungen und Herausforderungen ins Positive zu wenden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich männliche Befragte tendenziell kritischer als weibliche Befragte zum Erziehungsstil ihrer eigenen Eltern äußern und deutlich häufiger dazu auf Distanz gehen. Während eine besondere Nähe zur Mutter sowohl bei männlichen als auch weiblichen Befragten festzustellen ist, ist eine reflexive Selbsteinschätzung und eine geschlechtsdifferenzierte Infragestellung eigener (geschlechtsbezogener) Erfahrungen bei den befragten Männern tendenziell häufiger. Der sehr geringe Anteil von Mädchen und Frauen, die mit Kindern anders umgehen wollen als die eigene Mutter, lässt darauf schließen, dass viele Frauen im Arbeitsfeld weder die erfahrene Art von Mütterlichkeit noch die traditionelle weibliche Sozialisation, die sie selbst erlebt haben, in Frage stellen.

Dass dies keineswegs für alle Befragten gilt, ist selbstverständlich: Natürlich gibt es im Arbeitsfeld auch etliche Frauen, die die eigene weibliche Sozialisation kritisch reflektieren, und Männer, die dies in keiner Weise tun. Die Ergebnisse unseres Forschungsprojekts legen jedoch nahe, dass es gerade die besondere Situation, der „Exotenstatus" der wenigen männlichen BAKIP-Schüler und Männer im Kindergarten sein kann, der eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsbezogenen Sozialisation nahelegt oder sogar erzwingt. Eine solche Auseinandersetzung ist aber eine zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln von Fachkräften. So wird eine Analyse der Zusammenhänge zwischen weiblicher Sozialisation, der Entscheidung für den „Frauenberuf" Erzieherin und dem professionellen Handeln im Beruf als wichtiger Ausgangspunkt für eine weitere Professionalisierung der Elementarpädagogik gesehen (vgl. Musiol 2002, Rabe-Kleberg 2003; Rohrmann 2009). Selbstreflexion wird insbesondere als Grundlage für eine geschlechtersensible Pädagogik gesehen und sowohl für die Ausbildung als auch für die Praxis(begleitung) gefordert.

Die Ergebnisse unseres Forschungsprojekts können dahingehend interpretiert werden, dass eine solche Auseinandersetzung auch und gerade auf Seiten der *Frauen* verstärkt erforderlich ist – Männer im Elementarbereich kommen sowieso kaum daran vorbei. Wie insbesondere die Beispiele aus geschlechtersensibel arbeitenden Einrichtungen zeigen, ist die Bereitschaft zu so einer Reflexion auf Seiten von Männern *und* Frauen eine wesentliche Grundlage dafür, dass der Dialog der Geschlechter gelingt (Kunert-Zier 2005, Rohrmann 2008) und damit die Arbeit in geschlechtergemischten Teams zum Gewinn für alle Beteiligten werden lässt.

8.2 Wege in den Beruf: Berufswahl und Ausbildung

Wie finden Männer den Weg in den Kindergarten?

In Österreich beginnt die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen, im internationalen Vergleich gesehen, in einem sehr frühen Alter. Auch vom Niveau her liegt sie im internationalen Vergleich deutlich zurück. Gleichzeitig arbeitet in den Kindertagesheimen ein großer Anteil von kaum oder niedrig qualifizierten Beschäftigten als HelferInnen oder AssistentInnen (dies ist allerdings auch in vielen anderen europäischen Ländern der Fall, in denen die pädagogischen Fachkräfte auf Hochschulniveau ausgebildet werden). Berufsbegleitende Qualifizierungen sind die Ausnahme.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts belegen an verschiedenen Stellen, dass diese Ausgangslage problematisch ist und den heutigen Anforderungen des Arbeitsfeldes nicht mehr gerecht wird. Sie ist darüber hinaus einer der wesentlichen Barrieren, die Männer vom Kindergarten fernhält.

Untersuchungen aus verschiedenen Ländern haben unterschiedliche Wege von Burschen und Männern in nicht-traditionelle Berufe aufgezeigt. Dies kann die vorliegende Studie für Österreich bestätigen. Ein Teil der männlichen Befragten hat sich früh und bewusst für eine Ausbildung an der BAKIP entschieden und im Anschluss an die Ausbildung begonnen, im Kindergarten tätig zu werden; Simpson (2005) bezeichnet diese Männer als

„seeker“. Viele Burschen und Männer treffen diese Entscheidung jedoch weniger zielstrebig.

Bemerkenswert ist in der vorliegenden Studie der Anteil der befragten Burschen und Männer, die ihre Berufswahl als „Zufall“ bezeichnen: ein Fünftel der männlichen BAKIP-Schüler und sogar mehr als ein Drittel der männlichen Tätigen geben dies an, wogegen bei Frauen dieser Anteil weit niedriger liegt. Zumindest ein Teil dieser Männer kann als „finder“ im Sinne Simpsons (2005) bezeichnet werden, die sich in einem „Frauenberuf“ wiederfanden, ohne dies zuvor so recht überlegt zu haben.

Noch größer ist in Österreich allerdings der Anteil derjenigen, die sich nach unbefriedigenden Erfahrungen in anderen Berufen, oft traditionellen Männerberufen, bewusst umorientierten, also der Quereinsteiger oder „settler“ in der Definition von Simpson (2005). Zwar gibt es auch weibliche Quereinsteigerinnen, insbesondere in der Gruppe der Helferinnen, die oft Wiedereinsteigerinnen nach der Familienphase sind. Im Gesamtvergleich belegt die vorliegende Studie aber erhebliche Unterschiede in den Karriereverläufen von Frauen und Männern. Dies bestätigt die Ergebnisse von Untersuchungen aus anderen Ländern, die die Brüche und Umorientierung in den Berufswegen vieler Männer den „nahtlosen“ Berufsverläufen ihrer weiblichen Kolleginnen gegenüberstellen (Cameron et al. 1999, vgl. S. 83).

Die Pubertät und frühe Adoleszenz: zu früh für diese Berufsentscheidung

Unsere Befunde unterstützen die Einschätzung, dass der Ausbildungsbeginn in Österreich zu früh ist. Zwar gab es auch Stimmen unter den Befragten, die sich positiv zum BAKIP-Besuch im Jugendalter äußerten. Überwiegend wurde aber ein späterer Ausbildungs- und Berufsbeginn favorisiert. Dies gilt ganz allgemein und deckt sich mit den Forderungen der ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (2010). Es gilt jedoch für Burschen in besonderer Weise. Die Schulentscheidung fällt in eine Entwicklungsphase, in der es für viele Burschen (noch) nicht vorstellbar ist, Verantwortung für Kinder zu übernehmen, und dies aus zwei Gründen:

Erstens haben Mädchen in der Pubertät bzw. frühen Adoleszenz einen deutlichen Entwicklungsvorsprung von etwa ein bis zwei Jahren, den die Burschen erst im weiteren Verlauf der Adoleszenz einholen (Trautner 2002) und damit *nach* der Entscheidung für die berufsbildende Schule. Zweitens sind Jugendliche in diesem Alter noch sehr damit beschäftigt, ihre Geschlechtsidentität zu festigen. Burschen ringen darum, ein Selbstverständnis als (zukünftiger) „Mann“ zu entwickeln, und dazu scheint – zumindest zurzeit – die Beschäftigung mit kleinen Kindern nicht unbedingt zu „passen“. Viele Mädchen werden dagegen von klein auf daraufhin sozialisiert, sich um Kinder zu kümmern (vgl. Kapitel 2.3.1).

Selbst wenn einzelne Burschen sich eine solche Tätigkeit vorstellen können, müssen sie mit abwertenden Reaktionen ihrer Peers rechnen, die für Kinder und Jugendliche eine große Bedeutung haben. Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf den doch erheblichen Anteil von männlichen Jugendlichen in der SchülerInnenbefragung, die Männern im Kindergarten skeptisch oder sogar ausdrücklich negativ gegenüber stehen. Eine Entscheidung entgegen geschlechtstypischer „Selbstverständlichkeiten“ ist in diesem Alter besonders schwierig (vgl. Vandenbroeck & Peeters 2008).

Gleichzeitig gibt es einen erheblichen Anteil männlicher Jugendlicher, die grundsätzlich für pädagogische Berufe aufgeschlossen sind. Hier bestätigt unsere Studie entsprechende Ergebnisse aus Deutschland, nach denen sich fast 30% der befragten Jungen „gut" oder sogar „sehr gut" vorstellen können, als Erzieher in einer Kindertagesstätte zu arbeiten (Cremers et al. 2008, S. 68). Unseren Ergebnissen zufolge liegt dieser Anteil in Österreich mit einem Viertel bis einem Drittel ähnlich hoch. Erforderlich ist daher ein weiterer Ausbau berufsorientierende Maßnahmen, die Burschen den Weg in soziale und pädagogische Berufe ebnen (vgl. Kapitel 9.2).

Die BAKIP: eine „Mädchenschule"?

Wie ist nun die BAKIP in diesem Zusammenhang zu sehen? Die Ergebnisse des Forschungsprojekts weisen unmissverständlich nach, dass an der BAKIP ein „heimlicher Lehrplan" existiert, der an der traditionellen weiblichen Sozialisation orientiert ist. Dass Burschen insgesamt positiv gesehen, in manchen Dingen sogar ausdrücklich bevorzugt werden, widerspricht dem nicht. Schließlich ist die Höherbewertung des Männlichen durchaus ein Bestandteil traditioneller Geschlechterverhältnisse.

Deutlich belegen lässt sich mit unseren Ergebnissen, dass typisch „männliche" Interessen in der Ausbildung zu kurz kommen; dies wird nicht nur von den Burschen berichtet, sondern auch von ihren Mitschülerinnen bestätigt. Auf der anderen Seite sind etliche Burschen der Ansicht, dass ihre Praxisvorbereitungen stets an denen der Mädchen gemessen werden, die deutlich ordentlicher seien – was keineswegs bedeute, dass sie auch bei der Umsetzung in die Praxis besser funktionieren würden. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts entsprechen damit vielen Aussagen, die Vandenbroeck & Peeters (2008) für die Ausbildung in Belgien machen.

Auch das Ergebnis, dass Textbücher für den Unterricht nicht neutral seien, sondern von traditionellen Geschlechterstereotypen geprägt sind und Männer nahezu gar nicht im Kontext der Betreuung von Kindern abbilden, konnte für Österreich bestätigt werden. Im Rahmen des Forschungsprojekts diskutierten die ProjektmitarbeiterInnen auf dem BAKIP-Bundesseminar im Oktober 2010 in Eisenstadt die Situation von Burschen in der Ausbildung. Eine erste Durchsicht von pädagogischen Lehrbüchern ergab eine starke Ausrichtung an traditionellen Geschlechterstereotypen. Väter wurden wenig und männliche Kindergartenpädagogen nahezu überhaupt nicht abgebildet.

Die Lehrbücher verstärken damit den Eindruck, dass der Beruf „ein Job für Frauen" sei, während Männer in der professionellen Arbeit nicht vorkommen. Das Fazit einer Teilnehmerin: „So wenig männliche Pädagogen wie in den Schulbüchern gibt es selbst in Österreich nicht!" (internes Protokoll des Bundesseminars, Oktober 2010).

Darüber hinaus lassen die Antworten der von uns befragten BAKIP-Schüler darauf schließen, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als Mann oder Frau an der BAKIP nur wenig stattfindet. Gerade in einer Lebensphase, in der Burschen nach männlicher Orientierung auf ihrem Weg zum Mann-Sein suchen, sind sie oft weit gehend auf sich allein gestellt. Dies hat nicht zuletzt zur Folge, dass selbst die wenigen Burschen, die den Weg an die BAKIP gefunden haben, ihre Entscheidung für einen geschlechtsuntypischen Berufsweg kaum aus männlicher Perspektive reflektieren können. Entweder sie

passen sich an das Geschlechtersystem des Arbeitsfeldes an, oder sie entscheiden sich dafür, dieses Feld nach der Schule zu verlassen – und viele wählen die zweite Möglichkeit.

Dies hat auch mit dem überkommenen Charakter der BAKIP als „Mädchenschule“ zu tun. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, bei der anstehenden Reform des Ausbildungswesens Zugänge zu schaffen, die weniger von geschlechtstypischen Mustern geprägt sind. Vandenbroeck & Peters (2008) schlagen in diesem Zusammenhang vor, Ausbildungseinrichtungen verschiedener Zweige räumlich zusammen zu legen, um Männern wenigstens in der Freizeit Möglichkeiten zum Kontakt mit anderen Männern zu geben.

Quereinsteiger: Bereicherung oder Qualitätsverlust?

Die Frage der Qualifizierung von Quereinsteigern wurde in den letzten Jahren international wie auch in unserem Projekt kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite stehen erfolgreiche Projekte wie das Kursangebot von „Men in Childcare“ in Schottland (Spence 2010), das mit einem niedrigschwelligen Konzept über tausend Männer für eine Tätigkeit in der Kinderbetreuung gewinnen konnte. Auf der anderen Seite stehen Bedenken, dass spezielle Qualifizierungen für männliche Quereinsteiger das Qualifikationsniveau im Elementarbereich senken statt erhöhen könnten.

Diese Diskussion wird insbesondere in Deutschland geführt, in der die meisten Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen über eine mehrjährige pädagogische Grundqualifikation verfügen (vgl. Balluseck 2010; Diskowski 2007; Koordinationsstelle 2010, 2011). In Norwegen ist der erhebliche Anstieg der Zahl männlicher Beschäftigter zum Teil auf die Anstellung von unausgebildeten Männern zurückzuführen, die einen erheblichen Teil der Beschäftigten im Elementarbereich stellen. Hier besteht die Aufgabe darin, diese Männer in den Einrichtungen zu halten und für eine qualifizierte Ausbildung zu gewinnen.

Auch in Österreich arbeiten viele gering qualifizierte Beschäftigte in den Einrichtungen, was einen niedrigschwelligen Einstieg in den Bereich der Kinderbetreuung ermöglicht. Was unter der Perspektive der Qualitätssicherung zunächst fragwürdig erscheinen mag, stellt aus Sicht vieler im Forschungsprojekt befragter Männer eine Chance dar. Quereinsteiger müssen nicht erst eine jahrelange – unbezahlte! – Ausbildung absolvieren, sondern können sehr schnell in die praktische Arbeit mit Kindern einsteigen. Dies ist die erste der von Nelson & Shikwambi (2010) genannten fünf Strategien, mehr Männer für die Ausbildung zu gewinnen.

Aussagen von Männern in unserem Forschungsprojekt bestätigen, dass der schnelle Einstieg in die Berufstätigkeit gerade für männliche Quereinsteiger wichtig ist. Dies gilt insbesondere für Männer, die sich nicht ausdrücklich und bewusst für eine berufliche Laufbahn im Kindergarten entscheiden, sondern eher durch „Zufall“ in den Bereich geraten.

Darüber hinaus ist die Situation in Österreich insofern eine besondere, als dass es bislang keine einheitliche rechtliche Grundlage für Kinderbetreuungseinrichtungen gibt, sondern neben den Regelkindergärten spezielle gesetzliche Regelungen für Kindergruppen von privaten Vereinen bzw. Elterninitiativen bestehen. Diese Regelungen stellen, wie in Kapitel 2.3.2 dargestellt, zum Teil deutlich niedrigere Ansprüche an die Qualifikation der MitarbeiterInnen. Auch dies ist aus Sicht der Qualitätssicherung fragwürdig, aber es ermöglicht Männern alternative Zugänge zum Arbeitsfeld, die nicht zuletzt angesichts des „heimlichen Lehrplans“ der weiblich dominierten BAKIP wichtig sind.

So grenzen sich viele Befragte aus alternativpädagogisch ausgerichteten Kindergruppen deutlich von der an der BAKIP vermittelten Pädagogik ab. Zu denken gibt, dass der Männeranteil in alternativpädagogisch ausgerichteten Einrichtungen deutlich höher ist als im österreichischen Durchschnitt. Die Aussagen von Männern aus diesen Einrichtungen deuten an, dass es dort Freiräume gibt, die den Bedürfnissen und Erwartungen von Männern eher entgegenkommen. Erfahrungen aus diesem Spektrum können daher einen sinnvollen Beitrag zur Weiterentwicklung von Ausbildungsangeboten für Quereinsteiger leisten.

8.3 Männer in der Praxis der Elementarpädagogik

Der „andere Job“: hohe Berufszufriedenheit

Die Forschungsergebnisse belegen zunächst die hohe berufliche Zufriedenheit von Männern und Frauen, die in Kindertagesheimen arbeiten. Dies bestätigt die Ergebnisse verschiedener internationaler Studien (Rolfe 2006; Sataøen 2010; Schweizerischer Krippenverband 2006, Uhrig 2006). Insbesondere die Zusammenarbeit von Frauen und Männern erhält Bestnoten, auch wenn es im Alltag immer wieder Unterschiede und Reibungspunkte gibt, die zu Problemen führen können. Die Studie bestätigt damit eindrucksvoll die Forderung der OECD (2006a), dass ein gemischtgeschlechtliches Personal erheblich zur Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung beitragen kann.

Zu dieser hohen Berufszufriedenheit trägt in erster Linie den Spaß und die Freude bei, die es bereitet, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten. Auch die Gestaltungsspielräume und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung am Arbeitsplatz werden als sehr positiv erlebt. Die Ergebnisse unserer Studie decken sich hier mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen (z.B. Uhrig 2006).

Darüber hinaus konnte im Projekt herausgearbeitet werden, dass dieser "andere Job" nicht nur eine erstrebenswerte Alternative zu einer besonders leistungsorientiert-konkurrenzhaften Arbeitswelt darstellt, sondern auch eine Menge narzisstischer Gratifikationen mit sich bringt. Die Befragten schilderten in diesem Zusammenhang vor allem die Zuwendung von Kindern, aber auch die Anerkennung von Eltern und Kolleginnen, sowie schließlich die Möglichkeit, im Berufsalltag authentisch leben zu können. Insgesamt ergibt sich ein Bild, das die Arbeit gleichzeitig als persönliche Bereicherung erfahrbar werden lässt.

Die vorliegende Studie zeigt allerdings – wie auch vergleichbare Untersuchungen aus anderen Ländern –, dass diese positiven Aspekte des Berufs des Kindergartenpädagogen viel zu wenig in die Öffentlichkeit kommuniziert werden. Damit wird eine Chance vertan, den Beruf für Burschen und Männer attraktiver erscheinen zu lassen.

Das geringe Gehalt – Ursache für den niedrigen Männeranteil?

Die geringen Gehälter in der Elementarpädagogik werden in internationalen Studien immer wieder thematisiert. Dabei gerät manchmal aus dem Blick, dass sich die Situation männlicher Fachkräfte in verschiedenen Ländern in vieler Hinsicht ähnelt, die Entlohnung aber

sehr unterschiedlich geregelt ist (vgl. OECD 2006a). Wie ist die Situation in Österreich einzuschätzen?

Im internationalen Vergleich sind die Gehälter im Elementarbereich in Österreich niedrig; das gilt natürlich insbesondere für unausgebildete HelferInnen und AssistentInnen. In allen Teilstudien ist die große Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass das Gehalt von KindergartenpädagogInnen zu gering sei. Verstärkt wird die Problematik durch den hohen Anteil von Teilzeitarbeitsplätzen.

Viele Befragte stellen die geringe Entlohnung mit der geringen gesellschaftlichen Wertschätzung des Elementarbereichs in Zusammenhang. Zwar haben sich viele männliche Tätige mit ihrer finanziellen Situation arrangiert, indem sie die ideellen Seiten ihrer Tätigkeit und die positiven Aspekte einer Arbeit mit Kindern hervorheben. Die niedrige Entlohnung bleibt dennoch ein Problem, das etliche männliche Beschäftigte nach beruflichen Perspektiven außerhalb der Kinderbetreuung suchen lässt. Viele weibliche Beschäftigte haben dagegen Partner, die über ein höheres Einkommen verfügen; dies wird auch aus anderen Ländern berichtet (Cameron et al. 2002; OECD 2006a, S. 169).

Es lässt sich schlussfolgern, dass die schlechte Entlohnung sowie mangelnde Karriereperspektiven im Elementarbereich wesentliche Gründe für den in Österreich besonders niedrigen Männeranteil am Personal von Kindertagesheimen sind. Dies kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass dies keineswegs das einzige Problem ist. Wie die Ergebnisse der Befragungen zeigen, sind auch das veraltete und stereotype Bild der Kindergärtnerin als „Frauenberuf“ sowie ein generelles Misstrauen gegenüber Männern im Kindergarten entscheidende Barrieren, die Männer vom Arbeitsfeld fernhalten. Die Ergebnisse entsprechen damit den für Deutschland getroffenen Aussagen von Cremers et al. (2010, S. 87). Die Autoren weisen darüber hinaus darauf hin, dass Träger und Einrichtungsleitungen bislang keine verbindlichen und nachhaltigen Strategien und Qualitätsziele entwickelt haben, um mehr männliche Fachkräfte zu gewinnen.

Zwischen „patriarchaler Dividende“ und subtiler Diskriminierung

Die vorliegende Studie bestätigt detailreich, dass sich die Situation von Männern im Arbeitsbereich Kinderbetreuung als Spannungsfeld zwischen „patriarchaler Dividende“ und subtiler Diskriminierung beschreiben lässt (s. S. 89; vgl. Rohrmann 2008, S. 178ff.).

Wie die Erhebungen zeigen, sind Männer im Kindergarten überwiegend sehr willkommen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie decken sich hier mit den Ergebnissen deutscher und englischer Erhebungen (Cremers et al. 2010; Daycare Trust 2003). Dafür scheint, wie Seifert schon 1973 formulierte, gar keine Begründung nötig zu sein (S. 167). Die Begeisterung, die Männern oft schon entgegenschlägt, wenn sie neu in eine Einrichtung kommen, scheint allein durch ihre Geschlechtszugehörigkeit ausgelöst zu werden: „Also als Mann ist es doch noch (…) um ein Vielfaches leichter, also... man ist ja eigentlich schon wie ein Star in dem Ganzen“ (GP02: 113-114).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass die Berufsaussichten für männliche Kindergartenpädagogen als sehr gut und als besser als die ihrer weiblichen Kolleginnen eingeschätzt werden, insbesondere von den Männern selbst (!). Tatsächlich berichten viele Burschen und Männer, dass ihnen sofort nach der Ausbildung oder sogar schon vor dem Abschluss eine Stelle angeboten wurde. Darüber hinaus machen Männer die Erfahrung,

dass ihnen mehr Kompetenz zugeschrieben wird; manchmal werden sogar Berufsanfänger für Leiter gehalten. Bereits in der Ausbildung werden sie zumindest nach Ansicht vieler Mädchen, aber auch mancher Burschen deutlich bevorzugt. So sehen sich zwei Drittel der befragten Burschen als „Hahn im Korb". Insbesondere Mädchen haben den Eindruck, dass an Burschen in Schule und Praxis tendenziell niedrigere Ansprüche gestellt und sie bei gleicher Leistung besser bewertet werden.

Insoweit diese Einschätzungen einer Bevorzugung zutreffen, lassen sie sich als Ausdruck einer „patriarchalen Dividende" verstehen, die von Burschen und Männer unabhängig von ihrer beruflichen Erfahrung und ihren persönlichen Einstellungen erhalten, wenn sie als Mann in Erscheinung treten.

Auf der anderen Seite gibt es auch deutliche Hinweise auf mehr oder weniger subtile Diskriminierung männlicher Beschäftigter und Fachkräfte. Dies beginnt bereits in der Ausbildung. Zwar sehen sich viele Burschen als „Hahn im Korb", aber sie berichten auch von Benachteiligung. Dies hängt damit zusammen, dass in einem von Frauen dominierten Bereich diese auch die Maßstäbe bestimmen; dies wurde weiter oben am Beispiel der Praxisvorbereitungen bereits erwähnt. Auch in den Einrichtungen dominieren die Ordnungsvorstellungen der weiblichen Mitarbeiterinnen, was von Männern nicht selten als Einschränkung erlebt wird. In manchen Fällen wirkt sich dies nicht nur auf Konflikte im Alltag aus, sondern auch auf die Karriereoptionen von männlichen Fachkräften, z.B. die Möglichkeit, eine Leitungsstelle zu erreichen.

Das größte Problem stellt aber ein grundsätzliches Misstrauen dar, das Männern im Kindergarten von vielen Menschen entgegengebracht wird – nicht selten trotz oberflächlicher Zustimmung zu mehr Männern im Arbeitsfeld. Zum einen müssen sie damit rechnen, dass ihre Männlichkeit in Zweifel gezogen wird – sie seien „keine richtigen Männer". Zum anderen kann der „Generalverdacht", dass Männer sexuelle Übergriffe an Kindern verüben könnten, ihre Beziehungen zu den ihnen anvertrauten Kindern erheblich beeinträchtigen. Eine deutliche Minderheit der befragten Burschen und Männer berichtet, dass ihnen bestimmte Aktivitäten nicht zugetraut oder zugestanden werden. Insbesondere bei körpernahen Versorgungsaufgaben müssen sie mit Misstrauen und Einschränkungen rechnen. Dies ist, so zeigen die Vergleiche der Untersuchungsgruppen, besonders in der Phase der Berufsorientierung von Bedeutung.

Diese Ergebnisse spiegeln Aussagen aus internationalen Studien wider, die immer wieder den Generalverdacht als entscheidendes Problem männlicher Fachkräfte thematisieren (Cameron et al. 1999; Sargent 2000; Cremers et al. 2010; Farquhar et al. 2005; Cushman 2005). Dies gilt, wie auch unsere Studie zeigt, insbesondere für jüngere Männer (Vandenbroeck & Peeters 2008). Allerdings zeigen die Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern, dass hierbei kulturelle Unterschiede eine erhebliche Rolle spielen können. Nicht zuletzt mangelnde Sicherheit und Selbstverständlichkeit beim Umgang mit kindlicher Sexualität können einen souveränen Umgang mit dieser Thematik erschweren.

Angesichts der Missbrauchsskandale, die Österreich und Deutschland in den letzten Jahren erschüttert haben, ist es nicht überraschend, dass diese Unsicherheit anhält. Umso bemerkenswerter ist es, dass sich der Generalverdacht nicht in Richtung einer generellen Ablehnung männlicher Pädagogen ausgewirkt hat. Dennoch machen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung völlig klar, dass Burschen und Männer deutliche fachliche Unterstützung beim Umgang mit Misstrauen und Verdächtigungen benötigen.

Der „männliche Stil“ in der Erziehung

Abschließend möchten wir eine der zentralen Ausgangsfragen des Projektes aufgreifen: Gibt es einen spezifisch „männlichen Stil“ in der Erziehung von Kindern? Unsere Studie belegt, dass es deutliche Unterschiede in den Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen von Männern und Frauen im Bereich der Kinderbetreuung gibt – soweit sich eine solche Aussage überhaupt aus Befragungen ableiten lässt. Als Charakteristika eines „männlichen Stils“ in der Pädagogik können die folgenden Tendenzen beschrieben werden:

- Männer haben einen stärker körperorientierten Zugang zu Kindern
- Männer sind mehr an Sport und Bewegung interessiert, nicht zuletzt am Fußballspiel
- Männer zeigen mehr Bereitschaft zu wildem Spiel, Raufen und Toben mit Kindern
- Männer sind mehr nach „draußen“ orientiert, bevorzugen das Außengelände und Aktivitäten im Freien
- Männer gehen anders mit kindlicher Aggression um und können sich besser durchsetzen
- Männer haben eine größere Toleranz, was das Einhalten von Regeln und das Eingehen von Risiken betrifft
- Männer interessieren sich weniger für typisch weibliche Aktivitäten im Kindergarten, insbesondere das Basteln
- Männer werden von Kindern als Vaterersatz gesehen und bieten sich z.T. auch selbst als ein solcher an.

Diese Aussagen bestätigen Ergebnisse internationaler Untersuchungen, die ebenfalls einen solchen „männlichen“ Zugang zur Kindererziehung finden (z.B. Vandenbroeck & Peeters 2008, S. 709). Allerdings sind diese Tendenzen, die weitgehend traditionellen Geschlechterstereotypen entsprechen, in mehrfacher Hinsicht „gebrochen“.

In der Fragebogenstudie gibt die Mehrheit (!) der Befragten an, dass es in Bezug auf die meisten genannten Tendenzen „eher keinen Unterschied“ zwischen ihnen und ihren andersgeschlechtlichen KollegInnen gebe. In den vertiefenden Interviews finden sich dagegen zahlreiche Hinweise auf Unterschiede. Es bleibt offen, was in der Praxis tatsächlich stimmt. Die Antworten in der Fragebogenerhebung lassen sich als Ausdruck einer in Kindergärten weit verbreiteten „Gleichheitsideologie“ (Permien & Frank 1995) interpretieren, die die Wahrnehmung von vorhandenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern und insbesondere eigenen geschlechtstypischen Verhaltens verhindert.

Andererseits kann auch die Betonung von Unterschieden in vielen Interviews ein Wahrnehmungseffekt sein. Die in den Interviews gestellte Frage nach Unterschieden zwischen Männern und Frauen deckt solche nicht nur auf, sondern kann sie auch „erzeugen“. Hinweise auf solche Konstruktionsprozesse finden sich dort, wo Befragte verbreitete Aussagen wiedergeben, sie aber gar nicht aus ihrer Erfahrung bestätigen können. Dies gilt z.B. für die Annahme, dass Männer insbesondere für Kinder von alleinerziehenden Müttern wichtig sind. Diese Annahme wird zwar von einer großen Mehrheit der Befragten unterstützt, aber nur wenige berichten entsprechende Interaktionen aus der Praxis.

Sehr deutlich kommen in den Erhebungen die geschlechtstypischen Erwartungen zum Ausdruck, die viele Frauen in Kindergärten an männliche Kollegen haben. Hier bestätigt die vorliegende Studie zahlreiche andere Untersuchungen, nach denen Hausmeistertätigkei-

ten und handwerkliche Aufgaben an Männer delegiert werden, oder von ihnen erwartet wird, typisch „männliche“ Aktivitäten mit Kindern zu übernehmen, insbesondere das Fußballspielen, aber auch das Raufen und Toben oder das Werken (vgl. S. 87f.).

Viele Männer sind bereit, diese Erwartungen zu erfüllen, und manchen scheint es auch Sicherheit zu geben. Dies bestätigt die Annahme, dass Männer zwar mit ihrer Berufswahl soziale Erwartungen an ihr Geschlecht nicht entsprechen, in ihrer pädagogischen Tätigkeit aber oft zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen tendieren, um sich in ihrer besonderen Situation als Mann im Frauenbereich zu behaupten (vgl. Sumsion 2005; Tsigra 2010; Tünte 2007, Uhrig 2006). Gleichzeitig äußern sich viele Männer auch kritisch zu diesen Zuschreibungen. Auch hier decken sich unsere Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen.

Eine weitere Brechung erfährt die Vorstellung eines „männlichen Stils“ in der Kindererziehung durch die Bemühungen vieler Befragter, geschlechtsstereotypen Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit eben gerade nicht entsprechen zu wollen. Nicht nur, aber verstärkt in Einrichtungen mit geschlechtersensiblem Konzept, formulieren Männer wie Frauen es ausdrücklich als Ziel ihrer Arbeit, Kindern zu vermitteln, dass z.B. typischerweise als „weiblich“ angesehene Aufgaben auch von Männern ausgeführt werden können, dass es ganz allgemein eben *keine* männliche Art der Betreuung und Bildung von Kindern gibt, sondern Männer und Frauen in vieler Hinsicht dasselbe tun (können).

Die Aussagen der Befragten zeigen, dass diese in Konzeptionen beschriebenen Ziele (z.B. Frauenbüro 2003) in der Praxis tatsächlich umgesetzt werden, wenn auch nicht immer so konsequent wie sie theoretisch formuliert werden. Dass gleichzeitig Männern eine hohe Bedeutung für Kinder zugeschrieben wird, widerspricht dem nicht unbedingt. Diese Bedeutung wird eben gerade darin gesehen, als *Mann* dieselben Dinge zu tun, die sonst Frauen zugeschrieben werden, und damit zu einer Vielfalt von Verhaltensoptionen in der Entwicklung von Mädchen und Jungen beizutragen.

Wie notwendig eine geschlechtssensible Reflexion ist, zeigt sich darin, dass geschlechtstypisches Verhalten in geschlechtsgemischten Teams auch dann zunimmt, wenn dies ausdrücklich nicht beabsichtigt ist. Auch hierin bestätigt die vorliegende Studie ja das Ergebnis anderer Untersuchungen. Eine Abgrenzung zwischen einem „männlichen Stil“ einerseits, einer auch unbeabsichtigten Tendenz zur geschlechtsstereotypen Aufteilungen von Aktivitäten und Verantwortungen andererseits ist daher nicht einfach. Wie „männlich“ Männer vor diesem Hintergrund sein können, dürfen oder sogar sollen, ist nicht zuletzt eine Frage von persönlichen, aber zum Teil auch institutionell verankerten Werten und Zielen. Mangelt es bei Fachkräften an Genderkompetenz, also der Fähigkeit zu geschlechterbewusster Reflexion, ist eine stärkere Tendenz zur Geschlechtstypisierung zu erwarten, die „offiziellen“ Zielen wie Geschlechtergerechtigkeit widersprechen kann.

Die Analyse wird noch verkompliziert dadurch, dass die Erhebungen eine erhebliche Ambivalenz in den Einstellungen der befragten Männer offensichtlich werden lassen. Aussagen zu Ähnlichkeiten der Geschlechter stehen in den Interviews manchmal direkt neben Aussagen, die die Unterschiede zwischen Männern und Frauen hervorheben, wenn z.B. ein Mann zunächst meint, dass im Team „alles total gemischt“ sei, im nächsten Satz dann aber von seiner Neigung zu handwerklichen Tätigkeiten und Fußballspielen erzählt. Besonders deutlich wird die Ambivalenz vieler Männer, aber auch der Frauen, in ihren Aussagen zu Männlichkeit (siehe Kapitel 5.4.7).

Für die pädagogische Praxis bedeutet das für viele Männer einen Balanceakt. Auf der einen Seite stehen Erwartungen an ihre „Männlichkeit“, die nicht nur von Frauen ausgehen, sondern für viele männliche Beschäftigte auch für ihr Selbstverständnis als Mann wichtig sind. Auf der anderen Seite stehen die Notwendigkeit, sich an die Normen des Geschlechtersystems im Kindergarten anzupassen, in denen betont „männliches“ Auftreten unerwünscht ist, sowie das Bemühen um Geschlechtergerechtigkeit und „Gleichheit“.

Angesichts dieser widersprüchlichen Erwartungen ist es nicht erstaunlich, dass viele Männer dieser Auseinandersetzung auszuweichen versuchen, indem sie ihrer Geschlechtlichkeit keine Bedeutung für ihr praktisches Handeln im Kindergarten beimessen: „Sobald man einmal beweist, dass man seine Arbeit sehr gut macht, ist es, glaube ich, egal ob man ein Mann ist oder eine Frau“ (TR06: 267-268).

Die geschilderte Widersprüchlichkeit findet sich auch in vielen anderen Studien zu männlichen Erziehern. Besonders schön zusammengefasst hat dies Kohlmann (2010) in seiner Formulierung, dass Männer „männliche Diversität verkörpern“ (S. 87). In diesem Konzept steht das „Verkörpern einer klassischen Männlichkeit“ neben der „Alternative zu Männlichkeitsstereotypen“. Besonders betont wird die Bedeutung verschiedener Facetten der männlichen Körperlichkeit. Dies lässt sich auch auf die vorliegende Studie anwenden. Eine Übernahme typisch „männlicher“ Tätigkeiten kann eher als eine Frage mangelnder geschlechtsbezogener Reflexion angesehen werden. Die Wirkung des männlichen Körpers, das Anbieten der eigenen Körperlichkeit und die Bereitschaft zu körperlicher Nähe – ob wild oder sanft – sind dagegen unbestreitbar mit biologisch fundierten Unterschieden verbunden. Dies wird daher sehr relevant, wenn Männer körperorientiert arbeiten, sich auf wilde Spiele und Raufereien einlassen oder ihre Stimme einsetzen.

Dass gerade die tiefere Stimme von Männern von besonderer Bedeutung ist, wurde wiederholt zum Ausdruck gebracht: so berichten männliche BAKIP-Schüler von Problemen beim Vorsingen in der Aufnahmeprüfung oder beklagen, dass sie im Unterricht schneller auffallen, wenn sie einmal tratschen. Auch die Ansicht, dass es männlichen Pädagogen in der Praxis leichter fällt, Grenzen zu setzen – „Dann sage ich einmal, ‚so Freunde, jetzt ist aber genug’. Und dann ist es mucksmäuschenstill“ (BK12: 870-881) – ist im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Stimmlagen von Männern und Frauen zu sehen.

Inwieweit sich Männer und Frauen aber tatsächlich in ihrem Interaktionsverhalten unterscheiden, können allerdings nur systematische Beobachtungen in der Praxis belegen. Aufbauend auf unserem Projekt wurde eine solche Forschungsarbeit an der Universität Innsbruck begonnen (Aigner & Poscheschnik 2010), das mit zwei weiteren aktuellen Projekten zu diesem Thema kooperiert (vgl. Brandes 2011; Nentwich & Vogt 2010; s. S. 445).

Männer im Kindergarten: „Public Fathers“?

Zum Abschluss soll noch einmal die Frage aufgegriffen werden, die am Beginn des Projekts stand: Sind männliche Pädagogen im Kindergarten „öffentliche Väter“ (public fathers), können oder sollen sie einen in der Öffentlichkeit viel beklagten Mangel von Vätern in der Erziehung kompensieren?

In den Diskussionen zu Beginn des Projekts hatte das Forschungsteam diesen Gedanken aus mehreren Gründen relativiert. Zunächst ist es für eine Professionalisierung im Elementarbereich zentral, zwischen einer „natürlicher“ Mütterlichkeit und der professionellen

Tätigkeit im Elementarbereich deutlich zu differenzieren (vgl. Kapitel 2.3). Es wäre in diesem Zusammenhang fragwürdig, bei Männern nun so einen Zusammenhang unreflektiert herzustellen. Des Weiteren erschien es problematisch, insbesondere die an der BAKIP ausgebildeten Schüler in ihrem jugendlichen Alter ernsthaft als „Väter" zu antizipieren. Nicht zuletzt werden in der internationalen Diskussion inzwischen überhöhte Erwartungen an (junge) Männer als Pädagogen als eine mögliche Barriere gesehen, die diese auch von einer entsprechenden Berufswahl abhalten kann.

Umso überraschender war es, dass viele Burschen und Männer mit einer solchen Zuschreibung weniger Probleme hatten. Eine große Mehrheit der Befragten war der Ansicht, dass männliche Pädagogen besondere Bedeutung für Kinder von alleinerziehenden Müttern haben. Dies kann nun auch als eine Einstellung verstanden werden, die vom öffentlichen Diskurs über das Thema herrührt: da so viel darüber gesprochen wird, wird es inzwischen als selbstverständlich angesehen, auch wenn es bisher nur dürftige empirische Belege dafür gibt, welche Bedeutung männliche Pädagogen tatsächlich für Kinder mit Vatermangel haben können (vgl. Rohrmann 2011). Tatsächlich berichten längst nicht alle befragten Männer, dass Kinder von alleinerziehenden Müttern sich in besonderer Weise an sie wenden.

Manche Männer distanzieren sich ausdrücklich von der Erwartungshaltung, als „Vaterersatz" zu fungieren, sehen es sogar ausdrücklich als ihre Aufgabe an, Klarheiten bezüglich der Rollen von Vater und Erzieher zu schaffen.

Andererseits erlaubt ein psychoanalytisch-pädagogischer Zugang die Deutung, dass auf Seiten der Kinder immer wieder Vater-Übertragungen an männliche Bezugspersonen gerichtet werden – am intensivsten in therapeutischen Zusammenhängen, aber auch im pädagogischen Feld. So erzählen doch etliche Männer, wie Kinder und insbesondere Buben, in deren Familien der Vater fehlt oder zu wenig greifbar ist, in besonderer Weise auf sie zugehen. Sie suchen ihre Nähe und sprechen sie als wichtige Bezugspersonen an: „Die genießen das dann sehr, wenn dann ein Mann da arbeitet" (TZ05: 793-796).

Viele Kindergartenpädagogen fantasieren sich mehr oder weniger bewusst als eine Art „Ersatzvater" für ihre Schützlinge. Noch bemerkenswerter ist allerdings die Selbstverständlichkeit, mit der etliche junge Burschen diese Rolle annehmen, wenn z.B. ein junger BAKIP-Schüler sagt: „…die bei der Mutter leben, die brauchen männliche Bezugspersonen und das können wir als männliche Erzieher eigentlich gut ausfüllen" (BS03: 710-711). Es scheint, dass gerade junge Männer recht unbedarft an die Thematik herangehen.

Das Vaterthema in Form von Vatermangel und „Vaterblässe", wie wir es genannt haben, scheint auch noch an anderer Stelle von großer Bedeutung zu sein, nämlich in der Biografie männlicher Pädagogen selbst. Nicht zuletzt aus dieser Beobachtung heraus plädieren wir dafür, männliche Pädagogen und insbesondere Burschen in der Ausbildung männliche Ansprechpartner und Mentoren zur Verfügung zu stellen.

Natürlich verspricht die Übernahme einer „väterlichen" Rolle narzisstische Befriedigung, und es ist nicht von der Hand zu weisen, dass hier eigene Defizite und Mängelerfahrungen kompensiert werden. Wir verstehen eine solche „altruistische Abtretung" jedoch durchaus als positive, ins prosoziale gewendete Form der Bewältigung biografischer Erfahrungen.

In vielen Gesprächen mit männlichen Pädagogen wurde zudem deutlich, dass nicht nur spezifische Kindheitserfahrungen, sondern auch die besondere berufliche Sozialisation als

Mann im weiblich dominierten Bereich dazu führen, dass diese Männer ein hohes Maß an Reflexionskultur und Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen entwickeln. Insofern sehen wir als Ergebnis unseres Forschungsprojekts durchaus große Chancen dafür, dass mehr männliche Pädagogen mit einem differenzierten Verständnis von „Männlichkeit“ und „Väterlichkeit“ die pädagogische Arbeit im Elementarbereich wesentlich bereichern und weiter entwickeln können.

9 Konsequenzen: Mehr Männer in den Kindergarten!

Männliche Pädagogen sind ein Gewinn für Kindergärten und Kinderbetreuungseinrichtungen – das hat das Forschungsprojekt in vielfacher Weise belegt. Daher ist eine Erhöhung des Anteils männlicher Beschäftigter am Personal der Einrichtungen wünschenswert. Im abschließenden Kapitel werden Ansatzpunkte und Strategien für eine Erhöhung des Männeranteils diskutiert. Dabei wird nicht zuletzt reflektiert, welche Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich sind, damit die Beschäftigung männlicher Pädagogen in geschlechtsgemischten Teams tatsächlich den Gewinn bringen können, der davon erhofft wird.

9.1 Veränderung des öffentlichen Bewusstseins

Erhöhung des Ansehens des Berufsfeldes in der Öffentlichkeit

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes weisen unmissverständlich darauf hin, dass eine Erhöhung von Anerkennung und Wertschätzung der Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten eine wichtige gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Dies wurde sowohl von den männlichen als auch den weiblichen InterviewpartnerInnen immer wieder ausdrücklich formuliert.

In Bezug auf Männer wird davon erhofft, dass ein höheres Ansehen des Berufes diesen auch für Männer interessanter machen könnte. Umgekehrt wird manchmal angenommen, dass mehr männliche Beschäftigte auch positiv zur Anerkennung des Berufs beitragen können. Letzteres ist vielleicht auch deshalb keine ganz unrealistische Erwartung, weil die Erhebungen des Projekts gezeigt haben, dass männliche Pädagogen sich häufiger als ihre weiblichen Kolleginnen in der öffentlichen Interessenvertretung engagieren.

Dies ist aber nicht dahin gehend zu verstehen, dass es beim Thema Anerkennung in erster Linie um „die Männer“ geht. Vielmehr ist festzuhalten, dass Maßnahmen zur Erhöhung des Männeranteils am Ziel vorgei gehen, so lange an den Strukturen der traditionell schlecht bezahlten und niedrig bewerteten „Frauenberufe“ Kindergartenpädagogin und Kinderbetreuerin nichts geändert wird. Daher müssen die Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes insgesamt verbessert werden.

Dies schließt eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung des gesamten Arbeitsfeldes und eine Aufwertung aller Fachkräfte im Bereich der Elementarpädagogik ein. Dazu gehören Qualitätsentwicklung und –sicherung in Ausbildung und Praxis, eine Anhebung des Ausbildungsniveaus, Erweiterung von Karriereoptionen und eine finanzielle Besserstellung des fachlich qualifizierten Personals.

Wie die Forschungsergebnisse zeigen, kann eine Erhöhung des Wertschätzung des Berufsstandes aber nicht nur von außen erfolgen, sondern muss durch ein selbstbewusstes,

gemischtgeschlechtliches Personal auch von innen entwickelt werden, etwa durch ein selbstbewusstes Auftreten und eine transparente Darstellung der anspruchsvollen pädagogischen Tätigkeit gegenüber Eltern und Öffentlichkeit.

Veränderung des Images des Kindergartens als „weiblichem" Bereich

Wie insbesondere die SchülerInnenbefragung zeigt, sind viele männlichen Jugendlichen der Ansicht ist, dass Kindergartenpädagoge „nur ein Beruf für Frauen" sei. Daher ist wichtig, nach innen und nach außen hin darzustellen, dass dies trotz des geringen Männeranteils nicht stimmt. Zunächst geht es darum deutlich zu machen: *Es ist normal, dass Männer im Kindergarten arbeiten*. Weder ist er deswegen kein „richtiger Mann", noch braucht es immer spezielle Begründungen dafür, die eine besondere Rolle von Männern hervorheben. Viele männliche Erzieher möchten einfach nur ihre Arbeit tun.

Es muss allerdings mehr geschehen, um den Kindergarten von dem ihm anhaftenden Eindruck zu befreien, ein „weiblicher Bereich" zu sein, in dem vor allem gemalt, gespielt und gebastelt wird. Ein Schritt ist es, ihn stattdessen als professionelle Bildungseinrichtung darzustellen. Ein weiterer Schritt ist es, ihn als guten Arbeitsplatz auch für Männer darzustellen. Es zeigt sich in unseren Ergebnissen sehr deutlich, wie die Arbeit mit Kindern als sehr befriedigend erlebt wird, insbesondere im Gegensatz zu Tätigkeiten, bei denen der gesellschaftlich übliche Leistungs-, Konkurrenz- und Produktivitätsdruck im Vordergrund stehen, während es in diesem Berufsfeld Vieles an befriedigender menschlicher Begegnung, Anerkennung, Authentizität usw. gibt.

Für die Öffentlichkeitsarbeit reicht es jedoch nicht aus, Männer in ihrer pädagogischen Arbeit mit Kindern darzustellen, sondern die pädagogische Arbeit selbst muss um „andere", männlich konnotierte Elemente wie Abenteuer, Forschen, Experimentieren und Sport erweitert werden. Bemerkenswerterweise entprechen diese Elemente auch den neueren Auffassungen von kindgemäßer Pädagogik, die Kinder als ForscherInnen und EntdeckerInnen konzeptualisieren, ihnen viel zutrauen und sie als Ko-KonstukteurInnen der eigenen Entwicklung betrachten. Die Vielfalt von Themen und Bildungserfahrungen muss Gegenstand der Darstellung des Kindergartens sein, und dabei geht es auch um Begriffe und Bilder, um eine Erweiterung des Bildes vom Kindergarten als „lieb und nett" mit Elementen wie „spannend", „herausfordernd" oder auch „abenteuerlich".

Öffentliche Kampagne zur generellen Bedeutung von Männern für Kinder

Wir glauben, dass es wichtig und notwendig wäre, diese Art „Imagekorrekturen" auch seitens der verantwortlichen politischen und gesellschaftlichen Institutionen zu fördern. Zu erinnern wäre an die einst in Österreich in den 1980er Jahren von Seiten des Frauenministeriums (unter Frauenminsterin Johanna Dohnal) bundesweit initiierte Kampagne „Mädchen können mehr", die auf die geschlechtsuntypischen Fähigkeiten und Berufsmöglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen hinweisen wollte. Resultate dieser Bemühungen kennen wir heute im „Girls Days" und ähnlichen Kampagnen („FIT – Frauen in die Technik" u.a.m.).

Wie die Bemühungen um vergleichbare „Boys Days"-Angebote hierzulande weit hinter den frauenspezifischen Förderungskampagnen (auch vom Fördergeld her) nachhinken, so

gibt es auch wenig vergleichbare bewusstseinsbildende Maßnahmen zu männeruntypischen Berufen. Einzig die beim Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) in Wien eingerichtete „Männerpolitische Grundsatzabteilung" macht hier einzelne Pilotversuche, die aber wenig Aufmerksamkeit finden.

Hier wäre es empfehlenswert, wenn sich die großen Institutionen der Arbeitsmarktverwaltung und der zuständigen Bildungsministerien ebenfalls an entsprechenden Kampagnen beteiligen, die auch die pädagogisch-psychologisch begründete Bedeutung von Männern in der Kindererziehung zum Thema machen. Dies könnte doppelte Wirkung zeigen: einerseits das Bewusstsein der Öffentlichkeit und einzelner potenziell Interessierter stärker auf diese Möglichkeit zu lenken, andererseits den Männern selbst mehr Bewusstsein über ihre positive Rolle in diesen Berufsfeldern nahezulegen.

Differenziertes Bewusstsein der Bedeutung männlicher Pädagogen

Die öffentliche Haltung zu männlichen Pädagogen, insbesondere im Bereich der frühen Kindheit, ist nämlich von Halbwissen und Widersprüchen geprägt. Auf der einen Seite steht eine manchmal unreflektierte Euphorie, in der von männlichen Pädagogen die Lösung aller möglichen Probleme erwartet wird, insbesondere der Probleme von Buben und der Kinder von alleinerziehenden Müttern. Auf der anderen Seite steht eine ebenfalls verbreitete Skepsis, die Männer für die Arbeit mit kleinen Kindern für nicht geeignet hält bzw. diese schnell mit einem Pädophilieverdacht in Verbindung bringt.

Die Aufgabe besteht nun darin, solchen unreflektierten Haltungen profundes Wissen entgegenzusetzen. Das Forschungsprojekt hat hierzu bereits einen erheblichen Beitrag geleistet, indem es ein breites Wissen zur Situation männlicher Pädagogen und zu den Erfahrungen dokumentiert, die sie selbst bzw. die Kinder, Kolleginnen und Eltern mit ihnen machen. Dieses Wissen muss nun öffentlichkeitswirksam vermittelt werden, insbesondere an Eltern und EntscheidungsträgerInnen.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass an dieser Stelle weiterer Forschungsbedarf besteht.

Wichtigkeit und Grenzen von Körperkontakt in der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern

Die Ergebnisse zum „Generalverdacht" zeigen deutlich, dass Fragen des körperlichen Kontakts zwischen Pädagogen und kleinen Kindern ein wichtiger Aspekt sind, der manche Eltern, vor allem aber am Beruf interessierte Burschen und Männer verunsichert. Vermeintliche „Lösungen" wie die, Männer Kleinkinder nicht wickeln oder beim Klogang „immer die Tür offen zu lassen" lösen diese Problematik nicht, sondern verstärken eher noch die diffuse Unsicherheit. Man stelle sich nur die Attraktivität eines Berufs vor, in dem man bezüglich einzelner Tätigkeiten grundsätzlich als „gefährlich" oder verdächtig gilt. Stattdessen liegt die Aufgabe darin, Ängste zu thematisieren und abzubauen – sowohl die Ängste *vor* Männern als auch die Ängste *von* Männern.

An dieser Stelle ist nicht nur ein Bekenntnis insbesondere von Trägern und Leitungen zur Wichtigkeit männlicher Pädagogen erforderlich, sondern auch zur Akzeptanz und Bedeutung von Körperkontakt im pädagogischen Umgang mit Kindern. Kleinkinder kommu-

nizieren mit ihrem ganzen Körper. Selbstverständlicher Körperkontakt mit ihren Bezugspersonen – ob Männer oder Frauen – ist wichtig für ihre Entwicklung. Allerdings benötigen Pädagoginnen und Pädagogen eine reflektierte Haltung zu Körperkontakt mit Kindern. In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, transparente Strategien zur Prävention sexueller Übergriffe zu entwickeln und in Kinderbetreuungseinrichtungen zu verankern.

9.2 Berufsorientierung

Früh beginnen

Berufsorientierung beginnt nicht erst bei der Wahl der weiterführenden Schule oder Ausbildung. Sie beginnt im Kindergarten, wenn Buben und Mädchen erste Vorstellungen davon entwickeln, „was sie einmal werden wollen“. Wie Befragungen von Kindern zeigen, haben Grundschulkinder oft sehr stereotype Vorstellungen davon, welche Berufe für sie in Frage kommen. Während viele Mädchen sich vorstellen können, Kindergärtnerin oder Lehrerin zu werden, geben Buben dies weit seltener an (Frank & Permien, 2001; Cornelißen, 2008). Ganz allgemein entwickeln Kinder bereits vor der Schule ihre Bilder von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“. Diese wirken sich nicht zuletzt darauf aus, wer ihrer Meinung nach für die Versorgung und Betreuung von Kindern zuständig sein sollte.

Geschlechtersensible Pädagogik und eine Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern sind daher wichtige Themen bereits im Kindergarten (s.u.). Insbesondere ist es wichtig, dass Buben und Mädchen erleben, dass Bildung und Erziehung auch Männersache sein können. Auch wenn es keine männlichen Pädagogen in einer Einrichtung gibt, können entsprechende Erfahrungen vermittelt werden, z.B. durch Zusammenarbeit mit Vätern und Großvätern oder durch andere Formen der Einbeziehung von Männern in die alltägliche Arbeit im Kindergarten.

Bessere Berufsinformation

Wie die Befragungen und Interviews des Projekts ergeben haben, werden viele Burschen und Männer nur unzureichend oder überhaupt nicht über die Möglichkeit einer Ausbildung bzw. Tätigkeit in der Kinderbetreuung informiert. Hier besteht erheblicher Handlungsbedarf.

Im österreichischen Schulwesen ist der Berufsorientierungsunterricht in der 7. und 8. Schulstufe in allen Schularten als „verbindliche Übung“ verpflichtend verankert. In der AHS-Oberstufe gibt es die Möglichkeit, die unverbindliche Übung „Orientierung auf die Berufs- und Arbeitswelt“ anzubieten. Zunächst muss die Berufsinformation in der Schule auch Burschen auf mögliche Ausbildungen in pädagogischen und sozialen Berufen hinweisen, und zwar sowohl an Hauptschulen als auch an Gymnasien.

Dies geschieht, wie wir in einer anderen Studie zeigen konnten, nur sehr mangelhaft (vgl. Aigner & Perzy 2010). Die BAKIP sollte nicht als „Mädchenschule“ dargestellt, sondern mit ihren Optionen und Chancen differenziert dargestellt werden. Förderlich ist es,

wenn männliche Kindergartenpädagogen für Berufsinformationsveranstaltungen an Schulen zur Verfügung stehen.

Aber auch Arbeitslose und an Umschulung interessierte Berufswechsler müssen über Möglichkeiten informiert werden, eine elementarpädagogische Qualifikation zu erwerben und im Bereich der Kinderbetreuung zu arbeiten. In diesem Zusammenhang ist nicht zuletzt eine genaue Information über mögliche Finanzierungen von Umschulungen wichtig.

Bessere Darstellung des Berufsbildes

Dies kann jedoch nur gelingen, wenn das Berufsbild des Kindergartenpädagogen positiv und differenziert dargestellt wird. Dabei muss auf die aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen Bezug genommen werden. Kindergartenpädagoge ist ein anspruchsvoller Beruf, der von großer gesellschaftlicher Bedeutung ist – dies wird bislang zu wenig dargestellt und auch durch die schulische Oberstufenausbildung als Stammform der Ausbildung zu wenig nahegelegt. Die Arbeit mit kleinen Kindern stellt viele Herausforderungen bereit, aber sie verspricht auch – auch dies zeigt das vorliegende Forschungsprojekt – eine vergleichsweise hohe berufliche Zufriedenheit: vielfältige Tätigkeitsfelder, eine oft angenehme Teamkultur und positive Rückmeldungen von Eltern und vor allem von Buben und Mädchen.

Jugendlichen konkrete Einblicke in das Arbeitsfeld ermöglichen

Damit Burschen sich eine Vorstellung von der Tätigkeit im Kindergarten machen können, müssen sie diese konkret erfahren können. Als erster Einstieg ins Arbeitsfeld ist der Boys Day geeignet, der in Österreich allerdings bislang nur selten den Bereich der Kinderbetreuung zum Schwerpunkt hatte. Erste Erfahrungen zeigen aber, dass solche Erfahrungen positiv erlebt werden (Gertsch 2010, Männerberatung Graz 2010).

Solche Exkursionen können aber nur ein Einstieg sein, der sich längere Maßnahmen wie Schnupperpraktika oder begleitete ehrenamtliche Tätigkeiten anschließen müssen. Vielfältige Erfahrungen und Praxisanregungen für derartige Aktivitäten geben die deutschen Projekte Neue Wege für Jungs (http://www.neue-wege-fuer-jungs.de) und Soziale Jungs (http://www.sozialejungs.de).

Arbeit mit den Peergruppen Jugendlicher

Wie die Befragung von SchülerInnen vor der Berufswahl gezeigt hat, gibt es eine nicht unerhebliche Fraktion von männlichen Jugendlichen, die Männer im Kindergarten ablehnen und massiv abwerten. Da die gleichgeschlechtlichen Peergruppen gerade in der Adoleszenz für Burschen eine wichtige Rolle spielen, stellen diese Haltungen für Burschen, die sich eine Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung vorstellen können, ein erhebliches Problem dar.

Maßnahmen dürfen sich daher nicht nur darauf beschränken, die potentiell Interessierten anzusprechen und zu motivieren, sondern müssen sich auch an deren Umfeld richten. Sie müssen die Ressentiments und Vorurteile der Schüler aufgreifen, die männliche Fachkräfte im Kindergarten grundsätzlich kritisch sehen. Pädagogische Interventionen müssen

in die Diskurse der Peergruppen von Jugendlichen hineinwirken und interessierte Schüler vor Abwertung schützen. Eine Möglichkeit ist es, Vorbehalten und Irritationen von Jugendlichen im Rahmen von Veranstaltungen zum Boy's Day mit ihnen zu diskutieren. Eine andere ist die schon erwähnte Anregung, männliche Fachkräfte aus Kindergärten zu Gesprächen mit Jugendlichen einzuladen – das lebendige Beispiel bewirkt oft mehr als viele Erklärungen.

Über Einzelaktionen hinaus wird an dieser Stelle besonders deutlich, dass Maßnahmen, mit denen Burschen für eine Tätigkeit im Kindergarten interessiert werden sollen, in ein Konzept geschlechtersensibler Pädagogik an Schulen eingebettet werden müssen. Für eine geschlechtersensible Pädagogik insbesondere mit Burschen gibt es inzwischen auch in Österreich etliche Ansätze und Praxisanregungen (vgl. Seebauer & Göttel 2008; Boldt 2007).

9.3 Ausbildung

Das Ausbildungssystem im Bereich der Elementarpädagogik in Österreich befindet sich zurzeit im Umbruch. Vor diesem Hintergrund ist es nicht ganz einfach, konkrete Konsequenzen für den Bereich der Ausbildung zu formulieren. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts ele*ment*ar sprechen dafür, die Ausbildung im Bereich der Elementarpädagogik grundlegend zu reformieren, und unterstützen daher entsprechende Ansätze. Sie geben aber auch konkrete Hinweise darauf, wo und wie das bestehende System verändert werden kann und muss, um beiden Geschlechtern besser gerecht zu werden.

Basisqualifikation

In österreichischen Kindergärten arbeiten viele MitarbeiterInnen mit sehr geringer Qualifikation. Auch wenn dies grundsätzlich kritisiert werden kann, werden niedrig qualifizierte Kräfte auch in den nächsten Jahren noch einen erheblichen Teil des Personals von Kinderbetreuungseinrichtungen stellen.

Als Ergebnis des Forschungsprojekts lässt sich in diesem Zusammenhang allerdings festhalten, dass gerade wenig ausgebildete Fachkräfte – Männer wie Frauen – Qualifizierung und Praxisbegleitung zur Gender-Thematik benötigen. Sonst besteht gerade an dieser Stelle das Risiko, dass unreflektierte geschlechtsstereotype Verhaltensweisen das pädagogische Handeln bestimmen. Auch das Problem des Pädophilieverdachts kann unqualifizierte Beschäftigte verunsichern. Umgekehrt wird gering ausgebildeten Männern womöglich mehr Misstrauen entgegen gebracht, während weiblichen Beschäftigten eine „natürliche Mütterlichkeit" unterstellt wird. Schnellkurse und Kurzschulungen, mit denen z.B. Arbeitslose zu Kindergärtnern „qualifiziert" werden sollen, sind vor diesem Hintergrund mit Skepsis zu betrachten.

Andererseits kann ein „niedrigschwelliger" Zugang in den Beruf gerade für männliche Mitarbeiter zunächst ein Vorteil sein, da es z.B. Quereinsteigern einen leichteren Einstieg in das Arbeitsfeld ermöglicht. Dabei ist insbesondere entscheidend, dass von Anfang an in der Praxis gearbeitet und damit auch Geld verdient wird.

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die Standards für die Basisqualifizierung von HelferInnen und AssistentInnen zu erhöhen und um eine Reflexion von Genderaspekten zu erweitern. Eine Beschäftigung in einer Kinderbetreuungseinrichtung muss darüber hinaus mit verbindlicher berufsbegleitender Weiterqualifizierung verbunden sein, die idealerweise bis zum Hochschulabschluss hin ausgebaut werden kann.

Höheres Einstiegsalter in die Ausbildung

Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin / zum Kindergartenpädagogen beginnt in Österreich im internationalen Vergleich extrem früh. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass dies insbesondere für Burschen ein Problem darstellt. Für eine bewusste Berufswahl für eine pädagogische Arbeit mit Kindern ist die mittlere Adoleszenz in jedem Fall zu früh – für beide Geschlechter. Von daher ist es ja auch nicht überraschend, dass die Mehrheit der AbsolventInnen der BAKIP sich nach der Matura *nicht* für eine Tätigkeit im Kindergarten entscheidet, wobei dies für die wenigen Burschen noch in stärkerem Maße zutrifft. Die große Mehrheit der im Forschungsprojekt Befragten sprach sich denn auch für eine Anhebung des Einstiegsalters in der Ausbildung aus.

Einzelne Befragte weisen jedoch auch auf positive Aspekte hin, die ein früher Beginn der BAKIP haben kann: eine zeitige Auseinandersetzung mit sozialen und pädagogischen Themen kann die Persönlichkeitsentwicklung und insbesondere eine prosoziale Orientierung unterstützen. Insofern ist es sinnvoll, jungen Menschen früh die Möglichkeit zu geben, Erfahrungen im Bereich der Arbeit mit Kindern zu machen. So gibt es in Deutschland positive Erfahrungen mit kleineren und größeren Projekten, die gezielt Burschen für Praktika und ehrenamtliche Tätigkeiten mit Kindern interessieren:

- An der Laborschule Bielefeld nehmen alle Schüler und Schülerinnen in der siebten Klasse an einem einwöchigen Praktikum in Kitas und Kindergärten Bielfelds teil. Beide Geschlechter – auch die Jungen – beziehen nach diesem Praktikum deutlich die Kinderbetreuung in ihre Lebensplanung mit ein (Biermann 2002).
- Der Freiwilligendienst „Soziale Jungs“ ermöglicht in mehreren Bundesländern männlichen Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren, Erfahrungen im sozialen Bereich zu machen. Die Jugendlichen werden regelmäßig und freiwillig an ca. einem Nachmittag pro Woche und für 200 Stunden insgesamt in sozialen Einrichtungen tätig, z.B. in Kindertagesstätten. Für ihren Einsatz erhalten die Schüler ein kleines Taschengeld, einen Engagementnachweis und auf Wunsch auch einen Vermerk im Schulzeugnis (Melcher 2010, www.soziale-jungs.de).
- Im Aachener „Vorleseprojekt“ werden seit mehreren Jahren männliche Jugendliche für ein regelmäßiges Engagement in Kindergärten gewonnen. Beeindruckend ist dabei, dass es insbesondere gelang, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu beteiligen (Köhl 2008; Jansen, Ertekin, Vaeßen, Baake & Köhl, 2010).

Neben dem Zuwachs an sozialen Kompetenzen, der aus allen derartigen Projekten berichtet wird, geben solche Ansätze Burschen die Möglichkeit, soziale und pädagogische Bereiche als mögliche Berufsperspektive überhaupt erst für sich zu entdecken. Dies kann ein Beitrag zu einer solchen Ausbildungs- und Berufswahl in etwas höherem Alter sein. Ein berufsorientierendes Sekundarschulsystem sollte dagegen nicht eine zu frühe Festlegung auf das

Arbeitsfeld Kindergarten erzwingen, sondern ein breiteres Spektrum von humanwissenschaftlichen, sozialen und pädagogischen Bereichen umfassen. Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor:

- Einrichtung von Praktika im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Kindern für alle Schülerinnen und Schüler;
- gezielte Förderung von Praktika und ehrenamtlichem Engagement von Burschen im Bereich der Kinderbetreuung;
- Einrichtung von humanwissenschaftlich bzw. sozialpädagogisch ausgerichteten Oberstufengymnasien als Grundlage für ein breites Spektrum humanwissenschaftlicher, sozialer und pädagogischer Berufsfelder parallel zu den HTL und HAK;
- Ausbildung und Berufseinstieg in den elementarpädagogischen Bereich ab einem Alter von 18 Jahren.

Anhebung des Ausbildungsniveaus

In der Fachwelt besteht Einigkeit darüber, dass in Österreich das Ausbildungsniveau im Bereich der Elementarpädagogik zu niedrig ist. Im internationalen Vergleich stellt eine Ausbildung auf Sekundarschulniveau die Ausnahme dar; in den meisten Ländern findet die Ausbildung zumindest für den Vorschulbereich, teils auch für den Bereich der Kleinkindbetreuung auf Hochschulniveau statt. Insofern besteht kein Zweifel daran, dass eine Anhebung des Ausbildungsniveaus auf Hochschulniveau sinnvoll und erforderlich ist, wie es auch die ExpertInnenkommission Lehrerbildung NEU (2010) vorgeschlagen hat. Dass die bereits beschlossene Umsetzung dieses Vorhabens aktuell nun um mehrere Jahre verschoben werden soll, ist daher sehr bedauerlich.

Dass sich eine nicht unerhebliche Minderheit der von uns befragten BAKIP-SchülerInnen und Tätigen gegen eine Anhebung auf Hochschulniveau äußert, ist nicht überraschend, denn schließlich haben sie selbst die Ausbildung auf Sekundarschulniveau absolviert. Die Forderung nach einer Hochschulausbildung können sie als Entwertung ihrer eigenen Qualifikation erleben. Zudem gibt es berechtigtes Misstrauen gegenüber einer Akademisierung der Ausbildung, die mit Praxisferne assoziiert wird. Entscheidend ist daher, dass die Hochschulausbildung praxisorientiert konzipiert wird.

Dass allerdings eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau den Männeranteil an den Ausbildungsinteressierten steigern würde, ist nicht zu erwarten. Laut ersten Erhebungen aus Deutschland, in der in den letzten Jahren etliche Hochschulstudiengänge eingerichtet wurden, liegt der Männeranteil an den Studierenden nicht höher als der an Fachschulen für Sozialpädagogik, an denen die meisten Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen ausgebildet werden (Czech & Rohrmann, 2010).

In unserer Befragung von SchülerInnen vor der Berufswahl gaben noch mehr Mädchen als Burschen an, dass eine Ausbildung auf Hochschulniveau diese für sie interessanter machen würde. Eine solche Ausbildung wird möglicherweise gerade für junge Frauen interessant sein, die gern mit Kindern arbeiten, auf der Grundlage guter Schulleistungen auf jeden Fall studieren möchten und zudem einen Beruf suchen, in dem sich Familie und Beruf gut vereinbaren lassen.

Junge Männer dagegen haben inzwischen im Durchschnitt etwas schlechtere Schulabschlüsse, und die Chancen dieses Berufs für eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie liegen für die meisten von ihnen kaum im Horizont ihrer Überlegungen. Insofern ist anzunehmen, dass auch bei Hochschulstudiengängen gezielte Bemühungen erforderlich sind, wenn Männer dafür gewonnen werden sollen.

Durchlässigkeit des Ausbildungssystems

Wesentlich bedeutsamer für die Gewinnung von männlichen Fachkräften ist es, das Ausbildungssystem möglichst durchlässig zu gestalten. Wie das Forschungsprojekt belegt, gelangen viele Männer auf Umwegen in den Beruf. Insofern ist es sinnvoll, eine Vielfalt von Einstiegsmöglichkeiten in das Arbeitsfeld bereit zu halten, von einer Förderung und Anerkennung von Praktika und ehrenamtlichen Tätigkeiten bis hin zu gezielten Maßnahmen für Quereinsteiger, die sich beruflich neu orientieren wollen.

Auf der anderen Seite sind auch Optionen erforderlich, die einen Ausstieg aus dem Bereich der Kinderbetreuung bzw. einen Wechsel in andere pädagogische, psychosoziale und administrative Arbeitsfelder erleichtern. Dies ist nicht nur erforderlich, um Fachkräften im Elementarbereich eine berufliche Weiterentwicklung zu ermöglichen, sondern auch, um den Charakter des Kindergartenpädagogen als „Sackgassenberuf“ zu verändern. Als positives Beispiel kann hier Dänemark erwähnt werden, das mit einer Ausbildung, die für viele pädagogische Berufe qualifiziert, einen Männeranteil von über 20% aufweist (Oberhuemer & Schreyer 2010, S. 512)

Damit niedrigschwellige Zugänge in das Arbeitsfeld nicht auf Kosten der Qualität gehen, müssen diese von Qualifizierungsmaßnahmen begleitet sein. Dabei sind insbesondere berufsbegleitende Qualifizierungen weiter zu entwickeln. Wie bereits erwähnt, ist es sinnvoll, dass insbesondere Quereinsteiger von Anfang an in der Praxis arbeiten und damit auch Geld verdienen können. Insgesamt muss die Ausbildung in Richtung eines durchlässigen Qualifizierungssystems hin verändert werden, das alle pädagogischen Berufe umfasst, wie es z.B. die ExpertInnengruppe Lehrerbildung NEU (2010) vorschlägt.

Ein solches Modell „fördert die Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen verschiedenen pädagogischen Berufen. Es verabschiedet sich von der bisherigen Hierarchisierung verschiedener pädagogischer Berufe und betont stattdessen die unverzichtbaren Gemeinsamkeiten. Es erlaubt auch Quereinsteigern den Zugang zu pädagogischen Arbeitsfeldern und trägt insgesamt zur Attraktivitätssteigerung pädagogischer Berufe bei“ (S. 12).

Reflexion der Ausbildung aus Genderperspektive

Unabhängig davon, wie sich das Ausbildungssystem in den nächsten Jahren entwickeln wird, geben die Ergebnisse des Forschungsprojekts sehr konkrete Hinweise darauf, wie Ausbildungsstrukturen, Rahmenbedingungen und pädagogische Inhalte sich verändern müssen, damit die Ausbildung für Männer attraktiver wird. Genannt seien nur einige Beispiele:

- Die Lehrmaterialien für Kindergartenpädagogik sind von geschlechtsstereotypen Darstellungen durchzogen und weit gehend auf weibliche Fachkräfte hin ausgerichtet. Sie

müssen unter geschlechtergerechter Perspektive neu gestaltet werden und auch männliche Kindergartenpädagogen sichtbar machen.

- Insbesondere im Sportunterricht der BAKIP beklagen Burschen, dass ihre Interessen zu kurz kommen – und viele Mädchen bestätigen dies. Etwas schlicht formuliert: es muss mehr Möglichkeiten geben, im Sportunterricht auch Fußball zu spielen.
- Im Musikunterricht der BAKIP spielt das Singen eine besondere Rolle. Es ist unhaltbar, wie an dieser Stelle die männliche Anatomie (Stimmbruch in der Pubertät, tiefere Stimme) manchmal geradezu ignoriert wird.
- Wiederholt wurde im Forschungsprojekt die Frage der Praxisvorbereitung thematisiert. Es scheint, dass ein in erster Linie an Genauigkeit und Fleiß orientierter Anspruch an disziplinierte schriftliche Vorbereitungen gerade Burschen eher bremst.
- Die kritische Distanz vieler männlicher Schüler zur traditionellen „Angebotsphilosophie“ und ihre tendenziell größere gezeigte Spontanität entsprechen eher neueren Auffassungen von Pädagogik, die die Selbstbildungsprozesse von Kindern betonen und PädagogInnen dabei in erster Linie als LernbegleiterInnen ansehen (Laewen & Andres 2002). Hier wäre eine Neuorientierung hilfreich, die mehr an den kreativen Potentialen von SchülerInnen und ihrem tatsächlichen pädagogischen Handeln ansetzt.

Diese Liste ließe sich fortsetzen. Allgemein lässt sich formulieren, dass eine geschlechtersensible Reflexion der gesamten Ausbildung erforderlich ist. Für die BAKIP gibt es dazu bereits einen konkreten Leitfaden (Schneider, 2009). Dieser zuerst 2005 erschienene Entwurf ist allerdings auch in der aktuellen Neuauflage teilweise nicht an einem Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit orientiert, das beide Geschlechter umfasst, sondern betont Benachteiligungen von Mädchen und Frauen. So wird bei der Analyse von Lehrmaterialien zwar danach gefragt: „Werden Frauen sichtbar gemacht?“ (S. 15), aber nicht untersucht, inwieweit Darstellungen von Männern klischeehaft sind oder ob männliche Kindergartenpädagogen überhaupt vorkommen. Die besondere Situation männlicher Schüler als Minderheit an der BAKIP wird überhaupt nicht thematisiert. Hier sind Alternativen erforderlich.

Erweiterung der Ausbildung durch „männliche“ Themen und Schwerpunkte

Sowohl die Ergebnisse des Forschungsprojekts als auch Erfahrungen aus anderen Ländern weisen darauf hin, dass sich Burschen und Männer von Angeboten in den Bereichen Sport und Bewegung sowie Natur, „Outdoor“ und Erlebnispädagogik sehr angesprochen fühlen. Insofern ist zu erwarten – und wird durch Forschungsergebnisse aus Dänemark und Norwegen belegt –, dass mit speziellen Angeboten oder Schwerpunkten in diesen Bereichen mehr Männer für elementarpädagogische Ausbildungsgänge interessiert werden können (Emilsen & Koch 2010).

Allerdings zeigen unsere Ergebnisse, dass auch viele weibliche Befragte sich für diese Bereiche interessieren, es also zu einer Durchmischung von Vorlieben kommt, anstatt zu der von manchen befürchteten Stereotypisierung. Von einer entsprechenden Schwerpunktsetzung würden daher beide Geschlechter und die gesamte Ausbildung profitieren. Es geht hier also weniger darum, gezielt Männer anzusprechen, sondern mehr um eine Neuausrichtung der elementarpädagogischen Ausbildung insgesamt, die traditionell als „männlich“

angesehene Themenbereiche mehr integriert. Dazu gehört auch der Bereich Technik und IT. Dieser Bereich wurde in unserer Befragung nur von einer Minderheit der befragten Männer als bedeutsam benannt, könnte aber eine Rolle dabei spielen, Burschen anzusprechen, die sich bislang wenig für eine solche Ausbildung interessieren.

Gezielte Angebote und Maßnahmen für Burschen und Männer

Wenn mehr Burschen und Männer für eine Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung gewonnen werden sollen, macht es Sinn, über Maßnahmen nachzudenken, die sich gezielt an Burschen und Männer richten. Im Bereich der Mädchen- und Frauenförderung haben sich solche Ansätze inzwischen vielfach etabliert, von der teilweisen Aufhebung der Koedukation im naturwissenschaftlichen Unterricht an Schulen bis hin zu vielfältigen Angeboten im Kontext der Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf. So hat das AMS 2006 das mehrjährige Qualifizierungsprogramm FiT (Frauen in Handwerk und Technik) gestartet, mit dem der Frauenanteil in Technologie- und Handwerkberufen gesteigert werden soll.

Das Forschungsprojekt gibt an mehreren Stellen Hinweise darauf, dass entsprechende Maßnahmen auch zur Förderung von Burschen und Männern in sozialen und pädagogischen Berufen sinnvoll sind. So haben männliche Schüler an der BAKIP aufgrund ihrer geringen Anzahl oft einen Ausnahmestatus. Viele Schulen haben darauf reagiert, indem sie zumindest männliche Schüler in einer Klasse zusammen fassen und nicht per „Gießkannenprinzip“ auf mehrere Klassen verteilen.

Ein Teil der von uns befragten BAKIP-Schüler hat sich mit der Situation als „Ausnahmebursche“ arrangiert. Andere Befragte bringen ausdrücklich Interesse an Austausch mit anderen Burschen und an speziellen Angeboten für Burschen zum Ausdruck. Entsprechende Möglichkeiten müssen von den Ausbildungseinrichtungen bereit gestellt werden, auch wenn dies manchmal organisatorisch aufgrund des geringen Männeranteils schwierig sein kann. Gegebenenfalls müssen solche Angebote klassen- und schulübergreifend durchgeführt werden. Für derartige Angebote benötigen Lehrkräfte auch geeignete Materialien.

Noch schwieriger ist die Situation für Quereinsteiger, die als Erwachsene eine Möglichkeit zur Qualifizierung suchen. In Einführungskursen und Ausbildungseinrichtungen sind sie nicht nur als Männer in der Minderheit, sondern bringen oft auch ganz andere Lebens- und Berufserfahrungen mit. Oft geht ihrem Engagement eine sehr bewusste berufliche Umorientierung nach einer beruflichen Krise und/oder Phase der Arbeitslosigkeit voraus, während für weibliche erwachsene Berufseinsteigerinnen das Interesse am Kindergarten nicht selten aus einer längeren Phase der Erziehung eigener Kinder hervorgeht[23].

Es macht daher Sinn, spezielle Qualifizierungsmaßnahmen für männliche Interessenten zu entwickeln. Beispielhafte Programme zur Qualifizierung erwerbsloser und umschulungsinteressierter Männer sind in Brandenburg und Schottland zu finden.

In Schottland arbeitet das Projekt *Men in Childcare* erfolgreich daran, Männer für die Arbeit in der Kinderbetreuung (child care) zu interessieren und zu qualifizieren. Neben

23 Das schließt nicht aus, dass dies im Einzelfall auch umgekehrt sein kann: es gibt Frauen, die aus technischen Berufen kommen und sich umorientieren möchten, und es gibt einzelne Männer, die jahrelang die Erziehungsarbeit übernommen haben und dies dann zum Beruf machen möchten – aber deutlich seltener.

gezielten Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit ist eine akkreditierte berufsbegleitende Weiterbildung nur für Männer Schwerpunkt des Projekts. Das dreifstufige Modell sieht zunächst einen kostenlosen Grundkurs („Induction course“) und einen Aufbaukurs („Fast track access“) vor, die jeweils 16 x 2 Wochenstunden umfassen. Dies ist dann Grundlage für eine Ausbildung zur Erlangung der staatlichen Zertifizierung an anerkannten Ausbildungseinrichtungen. Von 2001 bis 2010 haben über 1200 Männer an Trainingsmaßnahmen des Projekts teilgenommen (Spence & Chisholm 2005; Spence 2010; vgl. http://www.meninchildcare.co.uk/Courses.htm).

Angesichts der niedrigen Qualifikationsanforderungen an Helfer in österreichischen Kindergärten wäre eine Adaption dieses Modells auf österreichische Verhältnisse denkbar. Unter Qualitätsaspekten erscheint allerdings der äußerst geringe Umfang der Einstiegskurse problematisch.

Wegweisend ist hier das Brandenburger Modell aus Deutschland. Hier wurde eine tätigkeitsbegleitende Qualifizierung entwickelt, mit dem männliche Langzeitarbeitslose zu Erziehern für Kindertagesstätten ausgebildet wurden. Das Curriculum umfasst 2.100 Zeitstunden in der Kindertagesstätte und 1.200 Seminarstunden bei einem anerkannten Fortbildungsinstitut und schließt mit einer Gleichwertigkeitsfeststellung zum staatlich anerkannten Erzieher für eine Tätigkeit in Kindergärten ab[24] (Diskowski, 2007).

Eine externe Evaluation des Projekts ergab, dass es in der pädagogischen Qualität keine größeren Differenzen zwischen den von im Modell qualifizierten Männern geführten Gruppen und denen von traditionell ausgebildeten Erzieherinnen gefunden werden konnten. Männer sind auch „gleichermaßen sensitiv und involviert im Umgang mit den Kindern wie ihre weiblichen Kolleginnen und drücken denselben Grad an Akzeptanz gegenüber den Kindern aus“ (Gralla-Hoffmann, Antunes, Stoewer & Tietze 2010, S. 29). Vielmehr waren Faktoren auf Einrichtungsebene bedeutsamer als Unterschiede zwischen den qualifizierten Männern und einer Vergleichsstichprobe von Erzieherinnen im Landkreis.

9.4 Praxis

Das Forschungsprojekt gibt etliche Hinweise darauf, wie Kindertageseinrichtungen „männerfreundlicher“ und geschlechtergerechter gestaltet werden könnten und auf dieser Grundlage auch mehr männliche Mitarbeiter gewinnen könnten.

Beschäftigung von Männern als Qualitätsziel

Viele der von uns befragten Männer berichten, dass sie es bei der Stellensuche leicht gehabt hätten. Manche erhielten noch vor Abschluss ihrer Ausbildung einen Arbeitsplatz angeboten, oder ihnen wurde die Ausbildung für eine Tätigkeit in einer Eltern-Kind-Gruppe sogar vom Träger finanziert. Insgesamt erscheint der Eindruck, dass Männer durchaus bereits

24 Zur genauen Definition dieses Abschlusses und der besonderen Rechtslage in Brandenburg vgl. die angegebene Literatur.

bevorzugt werden. Dies gilt jedoch nur dort, wo bereits positive Einstellungen zu männlichen Pädagogen verankert sind. Andere Pädagogen berichten wiederum von Schwierigkeiten, z.B. von Frauenteams, die grundsätzlich skeptisch auf männliche Bewerber reagierten.

Vor diesem Hintergrund kann es durchaus Sinn machen, eine bevorzugte Einstellung von Männern im Sinne einer „Männerquote" im Kontext von Gleichstellungsmaßnahmen zu verankern. Eine Beschäftigung von Fachkräften beiderlei Geschlechts kann als Qualitätsmerkmal von Kinderbetreuungseinrichtungen festgeschrieben werden. Dies setzt ein öffentliches Signal und verlagert eine verdeckte Bevorzugung von männlichen Bewerbern im Einzelfall in eine offene und nachvollziehbare Strategie.

Insbesondere für größere Träger ist dabei wichtig, einzelne männliche Fachkräfte möglichst nicht nach dem „Gießkannenprinzip" auf verschiedene Einrichtungen aufzuteilen, sondern wenn möglich zwei oder besser noch drei und mehr Männer in jeweils einer Einrichtung zu beschäftigen. Dies wirkt zum einen ihrer Vereinzelung entgegen, zum anderen mindert es den Erwartungsdruck, der oft auf „dem" Mann der Einrichtung lastet. Für Kolleginnen, Kinder und Eltern wird es möglich, *verschiedene* Männer und damit eine Vielfalt von Möglichkeiten zu erleben.

Diversifizierung des Lebens- und Bildungsraumes Kindergarten

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts belegen, dass geschlechtsbezogene Faktoren für die pädagogische Arbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen von großer Bedeutung sind. Insbesondere bestätigen sie, dass „männertypische" Interessen und Aktivitäten in Kindergarten häufig zu kurz kommen. Mehr Sport- und Bewegungsangebote, mehr Zeit im Freien und darüber hinaus in der Natur, mehr Angebote im Bereich Technik und IT, mehr herausfordernde Angebote und Mut zum Risiko – all dies würde nicht nur Männer in besonderer Weise ansprechen, sondern gleichzeitig der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis ganz allgemein dienen.

Dabei ist wesentlich, Männer nicht auf diese Themen und Bereiche festzulegen, sondern sie als Chancen für PädagogInnen beiderlei Geschlechts zu begreifen. Es geht nicht darum, Männer für „männliche" Angebote anzustellen, sondern um geschlechtersensible Pädagogik als Querschnittsaufgabe in der gesamten pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Diese setzt nicht unbedingt voraus, dass es bereits männliche Pädagogen in den Einrichtungen gibt. Vielmehr ist eine Implementierung geschlechtersensibler Pädagogik eine gute Voraussetzung dafür, überhaupt Burschen und Männer für den Bereich zu interessieren und interessierte Burschen und Männer – z.B. Praktikanten – für eine weitere Tätigkeit im Bereich zu gewinnen.

Grundlage für eine Einführung und Umsetzung geschlechtersensibler Pädagogik sind fundierte Fortbildung und Praxisberatung. Inzwischen liegen eine Reihe von Materialien vor, die Kinderbetreuungseinrichtungen und Fachberatungen bei der Einführung und konkreten Umsetzung geschlechtersensibler Pädagogik im Alltag unterstützen können (Frauenbüro 2003; Krabel & Cremers 2009; Rohrmann 2010b). Allerdings liegen den vorliegenden Materialien und Konzepten unterschiedliche Orientierungen zugrunde. In manchen österreichischen Veröffentlichungen überwiegt ein feministischer, pädagogisch-normativer Ansatz. Trotz guter Absichten ist nicht selten ein geschlechtsspezifischer „weibliche" Blick handlungsleitend – wenn etwa Buben darin gefördert werden sich im Prinzessinnen-

Kostüm zu verkleiden und gleichzeitig Spiderman-Kostüme verboten werden[25]. Stattdessen sollte auch männlich konnotierten Aktivitäten und Interessen Raum gegeben werden. Es ist wichtig, Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsaufgaben von Buben und Mädchen, Männern und Frauen gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies beinhaltet, dass Materialien zu geschlechtersensibler Pädagogik im Dialog der Geschlechter entwickelt werden.

Unterstützung männlicher Beschäftigter durch die Leitung

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass insbesondere Leitungskräften eine wichtige Rolle zukommt, wenn es darum geht, Männer für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen und zu halten (Friis 2008; Hoel & Johannesen 2010). Leitungskräften, denen ein geschlechtergemischtes Team wichtig ist, gelingt es oft auch, männliche Mitarbeiter zu gewinnen. Wenn männliche Mitarbeiter mit Kolleginnen in Konflikten geraten, ist entscheidend, dass die Leitung unterstützend eingreift und vermittelt, dass andere, auch eher typisch „männliche" Positionen im Team ihren Platz haben.

Umgekehrt sind Konflikte und mangelnde Unterstützung durch die Leitung nicht selten ein Grund für Männer, das Arbeitsfeld wieder zu verlassen. Manchmal müssen Leitungskräfte in geschlechtergemischten Teams lernen, als „DolmetscherInnen" aufzutreten, die zwischen den „männlichen" und „weiblichen" Sichtweisen und Kommunikationsstilen im Team vermitteln können – unabhängig davon, ob sie selbst Frau oder Mann sind.

Geschlechterbewusste Reflexion im Team

Obwohl die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass sowohl Männer als auch Frauen die Zusammenarbeit in geschlechtergemischten Teams oft sehr positiv bewerten, verläuft diese nicht unbedingt konfliktfrei. Zum Einen treffen unterschiedliche Erwartungen und Verhaltensweisen von Frauen und Männern aufeinander, die sich nicht immer gut ergänzen, sondern auch in Widerstreit geraten können.

Zum Anderen gibt es häufig eine deutliche Tendenz in Richtung stereotyper Aufteilung von Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten. Manchmal wird dies akzeptiert oder sogar positiv gesehen, manchmal aber auch als Problem erlebt. Dem Ziel einer geschlechterbewussten und –gerechten Pädagogik, einer Erweiterung von Handlungsoptionen beider Geschlechter, entspricht es sicher nicht.

Vor diesem Hintergrund ist eine Reflexion von Teamprozessen in geschlechtergemischten Teams unerlässlich. Sinnvoll ist hierfür eine externe Unterstützung durch Praxisbegleitung und Supervision, die in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe weit selbstverständlicher ist als im Bereich der Kinderbetreuung. Dies ist fachlich gesehen ein nicht vertretbares Defizit. Reflektiert werden dabei insbesondere Einstellungen und Erwartungen das andere Geschlecht betreffend sowie konkret geschlechtstypische Aufteilungen von Zuständigkeiten und Tätigkeiten im Alltag. Darüber hinaus werden unterschiedliche Kommunikationsstile von Frauen und Männern sowie ihr Umgang mit Konflikten und mit formalen und informellen Hierarchien zum Thema.

---

25 In einem schwedischen Kindergarten mit Schwerpunkt „gender equity" am Rande der OMEP-Konferenz, August 2010, Göteborg.

Zusammenarbeit mit Vätern

Die wachsende Beteiligung von Vätern an der Erziehung ist ein guter Anlass, um auch auf die positive Bedeutung von männlichen Pädagogen im Kindergarten hinzuweisen. Männliche Pädagogen erscheinen dann weniger als Ersatz für fehlende Väter, sondern ein geschlechtergemischtes Team spiegelt das Engagement von Müttern und Vätern in der Familie wieder. Männliche Pädagogen können wichtige Ansprechpartner für Väter sein. Dies zeigen auch Auswertungen unserer Interviews. So fühlen sich gerade Väter mit Migrationshintergrund angenommener und sind mehr im Kindergarten präsent.

Umgekehrt kann eine intensive Zusammenarbeit mit Vätern den Boden für eine Beschäftigung von männlichen Pädagogen bereiten. So wird aus Neuseeland berichtet, dass durch eine intensive Beteiligung von Vätern an der Arbeit im Kindergarten manche Väter auf die Idee kamen, sich beruflich in diese Richtung zu orientieren. Auch für die Kinder wird es selbstverständlicher, Männer in der Kinderbetreuung zu erleben, wenn Väter im Alltag des Kindergartens mehr präsent sind.

Unterstützungsstrukturen für Männer

Da Männer auch in der näheren Zukunft nur einen kleinen Teil des pädagogischen Personals von Kindergärten stellen werden, fehlt vielen von ihnen der Austausch mit männlichen Kollegen. Sie benötigen daher einrichtungs- und trägerübergreifende Unterstützungsstrukturen wie Arbeitskreise, Supervision und Fortbildung nur für Männer. Wie Erfahrungen aus einem bei der Stadt Wien eingerichteten Männerarbeitskreis zeigen, kann die Begegnung mit männlichen Kollegen Männer allerdings auch irritieren. Wie aus den Interviews mit männlichen Pädagogen hervorging, haben manche Männer durchaus Vorbehalte gegen gleichgeschlechtliche Kollegen oder Gesprächsgruppen.

Entsprechende Arbeitskreise und Fortbildungen sollten daher von professionellen Fachkräften moderiert und begleitet werden. Diese müssen nicht zuletzt die Kompetenz mitbringen, mit dem „Generalverdacht“ umzugehen, der unweigerlich alle Beteiligten beschäftigt, sobald er irgendwo zum Thema wird, und sei es durch Medienberichte über „Vorfälle“ in anderen Arbeitsfeldern.

Erweiterung von Karriereoptionen für beide Geschlechter

Wie die Analysen des Forschungsprojekts ergeben haben, haben Männer vermutlich geringfügig bessere Chancen als Frauen, eine Leitungsposition zu besetzen, bzw. erreichen Leitungspositionen mit weniger Berufserfahrung als weibliche Kolleginnen. Dies gilt jedoch nur im Durchschnitt und liegt möglicherweise vor allem daran, dass sie häufiger daran interessiert sind, selbst eine Einrichtung zu leiten und gegebenenfalls auch zu gründen. Im Kontext von Gleichstellung geht es an dieser Stelle wie in vielen anderen Berufsfeldern daher darum, auch Frauen zur Übernahme von Leitungspositionen zu ermuntern.

Diese Aussage ist allerdings aus zwei Gründen deutlich zu relativieren. Zum einen gibt es bei vielen Trägern durchaus Hemmnisse, die Karriereoptionen von Männern im Weg stehen. Gerade in größeren Trägern sind Karrieremöglichkeiten oft von formalen und informellen Netzwerken abhängig, die im Bereich der Kinderbetreuung von Frauen dominiert

werden. Werden männliche Fachkräfte von ihren Leitungen mit Skepsis betrachtet, dann haben sie kaum Chancen, in der Hierarchie des Trägers weiterzukommen, z.B. für Leitungsqualifizierungen vorgeschlagen zu werden. Diese Problematik ist im Kontext der Diskussion über weibliche Führungskräfte hinreichend bekannt. An dieser Stelle sind Gleichstellungsbeauftragte und Mentoring-Strategien für männliche Beschäftigte wichtig.

Noch bedeutender ist allerdings ein zweiter Aspekt. Es ist bekannt und wurde durch das Forschungsprojekt erneut bestätigt, dass Gehalt und Karriere für die Berufsplanung von Burschen und Männern wichtiger sind als für Mädchen und Frauen. Dies wird für männliche Beschäftigte spätestens in der Phase der Familiengründung zum Thema. Aber auch für Frauen, die sich nicht darauf beschränken wollen, etwas zum höheren Einkommen ihres Mannes „hinzuzuverdienen", bietet das Arbeitsfeld Kinderbetreuung zu wenig Perspektiven. Die Erweiterung von Karriereoptionen sowohl im Bereich der Kindertagesheime als auch über den Bereich hinaus ist daher eine wesentliche Aufgabe für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes.

9.5 Forschung

Der Bereich der Elementarpädagogik im Allgemeinen sowie genderbezogene Fragen im Besonderen sind im deutschsprachigen Raum bislang nur unzureichend untersucht. Insofern gibt es hier erheblichen Forschungsbedarf (Rohrmann 2009). Das Forschungsprojekt ele*men*tar liefert an dieser Stelle entscheidende Beiträge, auf denen weiterführende Forschung aufbauen kann. Die Untersuchungen von BAKIP-SchülerInnen und von Tätigen waren sehr umfassend angelegt und konnten sehr umfangreiche bundesweite Stichproben berücksichtigen. Sie legen damit eine gute inhaltliche Grundlage für vertiefende Studien einzelner Aspekte. Die Befragungen von SchülerInnen vor der Berufswahl sowie die Elternbefragungen waren dagegen nur als kleinere regionale Pilotstudien angelegt und bedürfen der Replikation, um die Ergebnisse an größeren Stichproben und in anderen Regionen zu überprüfen.

Darüber hinaus konnten im Rahmen des Forschungsprojekts drei grundsätzliche Themen nicht berücksichtigt werden, die für ein Verständnis der Thematik zentral sind. Zum einen wurden nur die *Einstellungen* der Befragten erhoben, nicht aber ihr pädagogisches Handeln selbst. Zum zweiten wurden nur Erwachsene untersucht, nicht aber Buben und Mädchen in Kindergärten befragt. Zum dritten wurden fast nur die Perspektiven derjenigen erfasst, die eine Ausbildung in Kindergartenpädagogik absolvieren bzw. im Elementarbereich tätig sind, nicht jedoch diejenigen der *Aussteiger* aus diesem Arbeitsfeld. Für die Zukunft ist es außerdem notwendig, *Maßnahmen und Strategien zur Erhöhung des Männeranteils* am pädagogischen Personal wissenschaftlich zu begründen und zu begleiten.

Wirkungsforschung

Wie bereits die Literaturrecherche des Forschungsberichts gezeigt hat, liegen international inzwischen etliche Studien vor, in denen männliche und – seltener – weibliche Fachkräfte zum Thema „Männer im Kindergarten" befragt wurden. In der Regel äußern sie sich, wie auch die vorliegende Studie, positiv zu einer Erhöhung des Männeranteils. Entsprechende

Forderungen stoßen inzwischen in vielen Ländern auf ein positives Echo in Wissenschaft und Öffentlichkeit – selbst in Ländern wie China, in denen männliche Fachkräfte im Kindergarten noch weit seltener sind als in Österreich.

Umso bemerkenswerter ist es, dass bislang nahezu keine Forschungsergebnisse dazu vorliegen, ob sich männliche Fachkräfte im Alltag tatsächlich anders verhalten als ihre weiblichen Kolleginnen. Die Erhebungen im Rahmen des Forschungsprojekts haben diesbezüglich widersprüchliche Ergebnisse erbracht. Während die quantitativen Erhebungen überraschenderweise ergaben, dass eine Mehrheit der Befragten nur wenige Unterschiede im pädagogischen Verhalten von Männern und Frauen sieht, wiesen die Interviews eher in die entgegengesetzte Richtung. Überprüfen lässt sich dies nur durch systematische Beobachtungen im realen Feld.

Aktuell gibt es dazu erst drei Forschungsprojekte, die Ende 2010 begonnen haben. An der EHS Dresden wird die so genannte „Tandemstudie" durchgeführt, in der mit einem experimentellen Design die Interaktionen von weiblichen und männlichen ErzieherInnen mit Kindern im Einzel- und im Gruppensetting untersucht werden (Brandes 2010). Die Situationen werden mit Video aufgenommen und vor dem Hintergrund bindungstheoretischer Überlegungen analysiert.

An der Universität St. Gallen (Schweiz) soll im Projekt „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender im Kindergarten" von 2010-2013 untersucht werden, „wie im Alltag von Kinderkrippen Geschlecht konstruiert wird und welche Veränderungsprozesse durch den Einbezug von männlichen Kleinkindererziehern in Gang gesetzt werden können" (aus der Kurzfassung des Projekts, Nentwich & Vogt 2010). Neben narrativen Interviews sollen videobasierte Beobachtungen von Alltagsinteraktionen sowie Dokumenten- und Raumanalysen durchgeführt werden.

An der Universität Innsbruck hat eine Studie begonnen, die mittels eines multimethodalen Studiendesigns die *Auswirkungen* der Präsenz und Involviertheit männlicher Kindergartenpädagogen auf die von ihnen betreuten Kinder untersucht. Die Studie soll differenziertere Aussagen über mögliche Unterschiede zwischen männlichen Kindergarten- bzw. Kleinkind-Pädagogen und ihren weiblichen Kolleginnen gewinnen, indem deren Kommunikationsverhalten, ihr Spiel- und Interaktionsverhalten mit dem Kind sowie die durch sie repräsentierten Lern- und Erlebensinhalte mittels Videobeobachtungen erfasst, sowie mögliche Unterschiede in den Auswirkungen auf spezifische Entwicklungsprozesse von Kindern beiderlei Geschlechts analysiert werden (Aigner & Poscheschnik 2010).

Die Stichproben dieser Forschungsvorhaben sind noch von eher geringem Umfang. Dennoch werden sie erste Hinweise darauf erbringen, inwieweit sich durch das Vorhandensein männlicher Erzieher tatsächlich eine unterschiedliche pädagogisch Kultur samt Auswirkungen auf das Verhalten von Buben und Mädchen – auch aus der Sicht ihrer Eltern – ergibt. Angesichts der großen Unterschiede, die in der hier vorgelegten Studie sowohl zwischen Einrichtungen als auch zwischen männlichen Fachkräften gefunden wurden, ist es für die Zukunft erforderlich, derartige Studien in größerem Umfang durchzuführen, damit unzutreffenden Verallgemeinerungen vorgebeugt und die Vielfalt des realen Alltags in gemischtgeschlechtlichen Teams abgebildet werden kann.

Die Perspektive von Kindern

Bereits in den neunziger Jahren kam es in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung zu einem Perspektivenwechsel, der Kinder als Akteure und Experten ihrer Lebenswelt in den Mittelpunkt von Forschung rückte. Ziel ist es, nicht nur *über* Kinder zu forschen, sondern Kinder als aktiv Handelnde und (Mit-) Gestaltende zu beteiligen (Honig, Lange & Leu 1999; Mey 2006). Interessant ist z.B. eine deutsche Studie, in der Kinder danach gefragt wurden, wie sie ihre Erzieherinnen erleben – der Titel „Besserwisser, Faxenmacher, Meckertanten" spricht für sich (Sturzbecher & Großmann 2001).

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde die Perspektive der Kinder nicht berücksichtigt, obwohl diese sicherlich einiges zum Thema beizutragen hätten. Tatsächlich gibt es unseres Wissens weltweit nur zwei Studien, in der Vorschulkinder dazu befragt wurden, wie sie männliche Pädagogen wahrnehmen. Sumsion (2005) untersuchte nur einen einzigen Kindergarten mit einem männlichen Pädagogen, so dass die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar sind. Harty (2007) führte eine Pilotstudie zu den Sichtweisen von Kindern durch. Er kommt zum Schluss, dass entgegen der veröffentlichten Meinung Kinder männliche Pädagogen möglicherweise überhaupt nicht als Rollenvorbild wahrnehmen.

Es ist daher sowohl naheliegend als auch wünschenswert, Buben und Mädchen direkt dazu zu befragen, wie sie ihre männlichen und weiblichen Betreuer erleben und was sie sich von Frauen und Männern im Kindergartenalltag wünschen.

Ausbildungsabbrecher und Aussteiger

Ursprünglich war vorgesehen, im Rahmen des Forschungsprojekts auch Ausbildungsabbrecher und Berufsaussteiger zu befragen. Da andere Teile des Projekts sich als deutlich umfangreicher herausstellten als zunächst beabsichtigt, konnte dies nicht wie geplant realisiert werden. Sowohl die quantitative Absolventenbefragung als auch einzelne Gespräche mit männlichen Abbrechern und Aussteigern zeigen aber, dass eine solche Studie durchaus sinnvoll wäre. Zu erwarten wäre, dass diese Männer Kritik am Ausbildungssystem und am Praxisfeld deutlicher und aus anderer Perspektive zum Ausdruck bringen würden als diejenigen, die sich entschieden haben, im System zu bleiben. Entsprechende Ergebnisse wären insbesondere hilfreich um genauer zu verstehen,

- warum männliche BAKIP-Schüler die Schule häufiger abbrechen,
- warum der größte Teil der männlichen BAKIP-Absolventen keine Tätigkeit im Kindergarten beginnt,
- und warum viele Männer das Arbeitsfeld Kinderbetreuung nach einiger Zeit wieder verlassen.

Strategien zur Erhöhung des Männeranteils

Auch Strategien zur Erhöhung des Männeranteils am pädagogischen Personal von Kinderbetreuungseinrichtungen benötigen Forschung. Zum einen brauchen Strategien ein solides empirisches Fundament, wenn sie nicht bloßer Aktionismus sein sollen. Zum anderen sollten Maßnahmen wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Da bislang nur selten

systematische Strategien zur Erhöhung des Männeranteils entwickelt und noch seltener empirisch untersucht wurden, besteht hier ein eklatanter Mangel an empirischem Wissen. Die einzige Ausnahme ist die Evaluation des norwegischen Aktionsplans für Geschlechtergerechtigkeit, die ein teils recht kritisches Licht auf die Aktivitäten zur Erhöhung des Männeranteils wirft (Hoel & Johannesen 2010.

Aufbauend auf dem vorliegenden Projekt wird an der Universität Innsbruck zurzeit ein Forschungsprojekt vorbereitet, in dem Strategien zur Erhöhung des Männeranteils entwickelt, erprobt und evaluiert werden sollen. Es gibt dazu eine kleine Vorstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Aigner & Perzy 2010), die allerdings nur an Schülern der Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS) und nur auf Tirol beschränkt durchgeführt wurde. Eines der deutlichsten Ergebnisse daraus ist, dass es einen enormen Informationsmangel bei den Schülern, bedingt durch unzureichende Berufsinformationen in der Schule, gibt. In diese Richtung müssen auf alle Fälle Initiativen gesetzt werden.

Da aus den bisherigen internationalen Ansätzen nur wenig abzuleiten ist, welche Strategien und Maßnahmen mittelfristig erfolgversprechend sein könnten, macht es Sinn, ein größeres Projekt dazu als Aktionsforschung anzulegen. Dies bedeutet, Maßnahmen gemeinsam mit den Beteiligten zu entwickeln und den Prozess der Umsetzung wissenschaftlich zu begleiten.

Internationale Forschungszusammenarbeit

Seit 2008 haben Wissenschaftler/innen aus mehreren europäischen Ländern das europäische Forschungsnetzwerk KOME – Knowledge on Men in Early Childhood Education and Care – ins Leben gerufen. Dieses unterstützt das Ziel, den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen, um eine bessere Balance der Geschlechter im Personal von Institutionen der Kinderbetreuung und Elementarpädagogik zu erreichen. Gleichzeitig sind sich die Wissenschaftler/innen der Notwendigkeit einer differenzierten Sichtweise bewusst und sehen es als ihre Aufgabe an, fundierte empirische Forschung z.B. zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für die Entwicklung von Kindern, zur Situation von Männern in Ausbildung und Praxis und zu Geschlechterverhältnissen in der Elementarpädagogik bereitzustellen. Dazu werden theoretische Überlegungen, Forschungsstrategien und -methoden, empirische Ergebnisse zu Männern, Männlichkeiten und Gender im Bereich der Elementarpädagogik sowie politische Strategien zur Erhöhung des Männeranteils ausgetauscht und reflektiert.

Das Innsbrucker Forschungsprojekt war aktiv an der Entwicklung des Netzwerks beteiligt und hat seine Ergebnisse mehrfach auf internationalen Tagungen präsentiert. Es ist wünschenswert, dass Vertreter der Elementarpädagogik aus Österreich auch zukünftig an dieser internationalen Zusammenarbeit partizipieren.

9.6 Politische Strategien

Ausgehend von der bisherigen Darstellung sowie von Erfahrungen in anderen Ländern werden abschließend einige politische Strategien skizziert, die auf eine Gewinnung von mehr männlichen Fachkräften als Beitrag zur Weiterentwicklung der Qualität der Kinderbetreuung abzielen.

Bereits 1996 schlug das Netzwerk für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission vor, dass bis zum Jahre 2006 20 Prozent der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer sein sollten (Netzwerk der EK 1996). Ein Jahrzehnt später hob der OECD-Report „Starting Strong II" hervor, dass Strategien zur Rekrutierung und zum Erhalt eines gut ausgebildeten, gemischtgeschlechtlichen Personals erforderlich seien, um Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung zu sichern (OECD 2006a). Aktuell hat dies die Europäische Kommission aufgegriffen. In einem Aktionsplan zu Frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung stellt sie fest, dass es vor dem Hintergrund der unausgewogenen Repräsentation der Geschlechter im Arbeitsfeld „dringend erforderlich" sei, „in allen EU-Ländern die Laufbahn im FBBE-Sektor für Männer attraktiver zu machen" (Europäische Kommission 2011). In diesem Zusammenhang weist die Kommission auch auf die generelle Notwendigkeit von höheren Gehältern, besseren Arbeitsbedingungen und einem höheren Niveau und einer größeren Vielfalt der verlangten Bildungsabschlüsse hin.

Dennoch gibt es bislang kaum politische Strategien zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte. Politische Unterstützung ist aber wesentlich, wenn mehr männliche Fachkräfte für den Kindergarten gewonnen werden sollen. Lediglich in Norwegen und Deutschland wurden umfassende Strategien und Maßnahmen implementiert, auf die nachfolgend daher Bezug genommen wird.

In Norwegen wurde die bisher umfassendste staatliche Kampagne zur Anwerbung männlicher Erzieher organisiert (siehe S. 94). In Deutschland vertraten mehr als 80% der im Jahre 2009 von Cremers et al. (2010) befragten Trägerverantwortlichen und Kita-Leitungen die Ansicht, dass eine Steigerung des Männeranteils nur mit politischer Unterstützung zu realisieren sei. Die Mehrheit der Befragten war der Ansicht, dass dem Thema von Seiten der Politik kaum Bedeutung beigemessen werde. In der Folge machte die deutsche Bundesregierung Männer in Kindertageseinrichtungen zu einem Schwerpunktthema, und das Bundesfamilienministerium hat seitdem mehrere umfangreiche Vorhaben initiiert und dafür Finanzmittel von weit über € 10 Millionen bereitgestellt (vgl. http://www.koordination-maennerinkitas.de).

Auch in Dänemark und in England wurden staatliche Kampagnen mit dem Ziel einer Erhöhung des Männeranteils in Arbeitsfeldern der Erziehung, Bildung und Pflege durchgeführt. Dänemark ist heute mit Norwegen das Land mit dem höchsten Anteil männlicher Beschäftigter im Elementarbereich. Aktuell ist eine Kampagne zur Förderung des Quereinstiegs von Männern in soziale Berufe begonnen worden (htttp://www.skiftjob.dk). Im Gegensatz dazu waren die Maßnahmen in England nur wenig erfolgreich (vgl. Rolfe 2005). Es gibt damit erfolgreiche Beispiele, aber auch viele offene Fragen, wenn es um politische Strategien für Geschlechtergerechtigkeit und ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis im Elementarbereich geht.

Bildung und Gleichstellung als Ausgangspunkte

Das Ziel, mehr Männer für den Bereich der Elementarpädagogik zu gewinnen, kann in unterschiedlichen Zusammenhängen gesehen werden. Aus der Perspektive der Bildungsqualität kann die Beschäftigung von Männern als pädagogisches Qualitätsziel formuliert werden. Wie das Forschungsprojekt vielfach deutlich gemacht hat, bereichern Männer nach Ansicht aller Beteiligten die pädagogische Arbeit im Kindergarten und tragen zu mehr Vielfalt bei. Insbesondere eine geschlechtersensible Pädagogik, die als Querschnittsaufgabe wichtige Beiträge zur Bildungsqualität om Elementarbereich liefert, bleibt ohne eine Beteiligung von männlichen Fachkräften unvollständig.

Aus der Perspektive der Gleichstellung steht das Thema Männer im Kindergarten im Kontext des Ziels, Berufsoptionen für Burschen zu erweitern und Männern Arbeitsfelder jenseits traditioneller „männlicher" Orientierungen zu eröffnen. Hier geht es darum, einen nach Geschlecht segregierten Ausbildungsbereich und Arbeitsmarkt auch für Burschen und Männer zugänglich zu machen. Darüber hinaus steht die Forderung von mehr männlichen Pädagogen auch im Zusammenhang mit den Bemühungen um Gleichstellung in der Familie und die gleichberechtigte Beteiligung von Vätern an der Erziehung.

Eine ausdrückliche Förderung der Einstellung männlicher Pädagogen ist auch eine legislative Frage. In Norwegen ist seit 1998 per gesetzlicher Verordnung geregelt, dass bei Stellenausschreibungen Männer ausdrücklich aufgefordert werden sollen sich zu bewerben (Fries 2008, S. 36).

Maßnahmen auf allen Ebenen

Wie das Beispiel Norwegen zeigt, sind Strategien zur Erhöhung des Männeranteils dann am erfolgreichsten, wenn sie auf vielen Ebenen gleichzeitig ansetzen. Von 2003 bis 2007 konnte die Zahl männlicher Beschäftigter um die Hälfte gesteigert werden. In mehr als 10 Prozent der norwegischen Kindergärten ist das anvisierte Ziel eines Männeranteils von 20 Prozent der Beschäftigten inzwischen erreicht.

Dies wurde möglich, weil das Ziel, mehr Männer in die Kindergärten zu bringen, auf vielen Ebenen gleichzeitig verfolgt wird. Die Beschäftigung männlicher Fachkräfte ist inzwischen fester Bestandteil der Qualitätsstandards norwegischer Kindertageseinrichtungen. Geschlechtergerechtigkeit und Gender Mainstreaming werden mit staatlicher Unterstützung landesweit und in allen Kommunen implementiert. Männerarbeitskreise und Initiativen zur Erhöhung des Männeranteils am Personal von Kindertageseinrichtungen werden staatlich unterstützt.

Nationale und regionale Koordination

In Deutschland hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) eine zentrale Koordinationsstelle ermöglicht, die an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen angesiedelt. Sie verfügt über die umfassende Internetpräsenz http://www.koordination-maennerinikitas.de und koordiniert regionale Vorhaben und Modellprojekte.

In Norwegen wurde vom Kultusministerium eine zentrale Koordination der regionalen „Rekrutierungsteams“ eingerichtet. Diese ist an der Hochschule Dronning-Mauds-Minne in Trondheim angesiedelt und betreibt die landesübergreifende website http://www.mennibarnehagen.no.

Auch für Österreich wäre eine zentrale Koordinationsstelle sinnvoll, die Aktivitäten zur Erhöhung des Männeranteils am Fachpersonal und zur Gleichstellung der Geschlechter im Elementarbereich initiiert, begleitet und vernetzt. Im Kontext der Anhebung des Ausbildungsniveaus könnte eine solche Koordinationsstelle an einer Hochschule oder Universität angesiedelt werden, die Aus- und/oder Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik durchführt.

Modellprojekte

Veränderungen brauchen Vorbilder. In Norwegen wurden im Rahmen des Aktionsplans Modellkindergärten eingerichtet. Kindergärten, die durch aktives Engagement einen Männeranteil von mehr als 20 Prozent erreicht haben, können eine spezielle staatliche Förderung als „Modellkindergärten“ *(demonstrationsbarnehage)* erhalten. Sie verpflichten sich damit dazu, ihre Aktivitäten weiterzuführen sowie andere Einrichtungen über Strategien und Maßnahmen zu informieren, mit denen männliche Beschäftigte gewonnen und gehalten werden können (Norwegian Ministry, 2008, S. 51).

In Deutschland hat die Bundesregierung ein umfangreiches ESF-Modellprogramm aufgelegt, mit dem von 2011 bis 2013 regionale Projekte zur Erhöhung des Männeranteils gefördert werden. Die Projekte sind bei größeren Trägern angesiedelt, beteiligen Praxiseinrichtungen und beinhalten jeweils umfassende Kooperationen mit vielen regionalen Akteuren u.a. aus Ausbildungseinrichtungen, Schulen, Verwaltungen, Verbänden u.a. Die formale Koordination wird durch eine ESF-Regiestelle durchgeführt, die inhaltliche Begleitung liegt in Händen der bereits erwähnten Koordinationsstelle Männer in Kitas.

Beide Ansätze wären ohne Einschränkung auch auf Österreich übertragbar. Bereits jetzt gibt es einzelne Einrichtungen, die Modellcharakter für die Implementierung einer geschlechtssensibler Pädagogik haben und sich um mehr männliche Fachkräfte bemühen – mit dem Ziel einer paritätischen Besetzung. Der Ansatz der ESF-Modellprojekte hat den Vorteil, dass damit Gelder des Europäischen Sozialfonds für das Thema eingesetzt werden können.

Qualifizierung

Ein wesentlicher Ansatz für die Gewinnung von mehr Männern sind Qualifizierungsstrategien. Hier ist in jedem Fall die politische Ebene gefragt, denn sie setzt die Rahmenbedingungen für derartige Bemühungen. Wie Beispiele aus dem Ausland zeigen, sind staatlich geförderte Qualifizierungsmaßnahmen ein erfolgversprechender Ansatz. Entscheidend ist dabei die Zusammenarbeit mit dem AMS sowie mit Schulen und Hochschulen. Allerdings besteht auch das Risiko, dass gerade bei Fachkräftemangel solche Initiativen auf Kosten der Qualität gehen.

Daher ist es erforderlich, bundesweit grundlegende und einheitliche Standards für die Qualifikation und berufsbegleitende Weiterqualifizierung von Beschäftigten in der Kinder-

betreuung zu formulieren. Dies gilt allgemein, aber auch und gerade für Männer. Wie Erfahrungen im Forschungsprojekt gezeigt haben, ermöglicht die derzeitige sehr unübersichtliche gesetzliche Situation etlichen Männern zwar, über verschiedene „Nischen" der setzeslage einen Einstieg in das Arbeitsfeld zu finden, z.B. durch eine Tätigkeit als kaum qualifizierter Helfer, als Mitarbeiter einer Kindergruppe mit alternativpädagogischer Ausbildung oder sogar als Leiter eines Spielkreises ganz ohne pädagogische Qualifikation.

Gleichzeitig begrenzt die Uneinheitlichkeit der Rahmenbedingungen ihre beruflichen Optionen und verhindert nicht zuletzt ihre Identifikation mit dem Berufsfeld. Viele Männer verbleiben daher in ihrer Nische oder, häufiger, verlassen nach einer gewissen Zeit den Bereich der Kinderbetreuung wieder.

Stattdessen ist anzustreben, dass die pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern, die für die Entwicklung und die Chancen der nächsten Generation von so zentraler Bedeutung ist, ein Arbeitsbereich mit spannenden, anspruchsvollen und nachhaltigen Perspektiven wird – für beide Geschlechter.

Zu guter letzt…

Schließlich wird es unumgänglich sein, dass sich die entscheidenden politischen Instanzen, die für die öffentliche Erziehung verantwortlich zeichnen, dazu entschließen, den Wert der Elementarpädagogik, die mit zu den anspruchsvollsten und wichtigsten Tätigkeiten im Rahmen der gesellschaftlichen Verantwortung für die kommenden Generationen gehört, ungeachtet aktueller Budget- oder Finanzkrisen langfristig deutlich anzuheben und zu professionalisieren.

Es kann nicht sein, dass bei entsprechenden Veränderungsvorschlägen und Maßnahmen zur Hebung der Qualität von Ausbildung und Tätigkeit sofort die teilweise verständlichen Vetos der Kommunen, deren Kassen nicht gerade voll sind, ertönen und alle Reformvorschläge sofort zum Verstummen bringen. Nötigenfalls ist an großmaschige Umschichtungen der Finanzierungsverantwortung von Bund, Ländern und Gemeinden zu denken sowie an langfristige Umverteilungsprozesse öffentlicher Gelder zugunsten der Kinder, die so oft als das wichtigste „Zukunftsgut" eines Staates proklamiert werden – was sie ja auch sind.

10 Literatur

Adler, Alfred (1919). Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose. Zur Dynamik und Therapie der Neurose. In: Bruder-Bezzel, Almuth (Hrsg.) (2007). Alfred Adler. Persönlichkeit und neurotische Entwicklung. Frühe Schriften (1904-1912) (S. 104-114). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Adler, Alfred (1927). Menschenkenntnis. Frankfurt a.M.: Fischer 1990.

Ahnert, Lieselotte (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, Lieselotte (Hrsg). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt.

Ahnert, Lieselotte; Pinquart, Martin & Lamb, Michael E. (2006). Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers: A Meta-Analysis. Child Development, 77 (3), 664–679.

Aigner, Josef C. (2009). "Public Fathers". Überlegungen zu Männern in der öffentlichen Erziehung (und in der öffentlichen Repräsentation). In Dammasch, Frank; Metzger, Hans-Geert & Teising, Martin (Hrsg.). Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen (S. 53-64). Frankfurt: Brandes & Apsel.

Aigner, Josef C. (2002). Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex. 2. korr. Aufl. Gießen: Psychosozial.

Aigner, Josef C. (2001). Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex. Gießen: Psychosozial Verlag.

Aigner, Josef C. & Perzy, Anton (2010). Strategien zur Erweiterung des Berufswahlspektrums junger Männer. In: schug newsletter. Schwerpunktthema: Buben/Burschen in der Schule. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Aigner, Josef C. & Plattner, Karin (2009). Die unerträgliche Leichtigkeit des Volksschullehrerseins. Vortrag am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 17. März 2010 in Mainz. *Erscheint in „Erziehung & Unterricht" 2010.*

Aigner, Josef C. & Poscheschnik, Gerald (2010). Die Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf die Entwicklung von Kindern. Eine empirische Untersuchung mithilfe eines multimethodalen Zugangs. Universität Innsbruck. [Online] URL: http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/aktuelle_projekte.html [28.3.2011].

AMS Wien (2008). AMS Wien lässt 120 Kindergärtnerinnen ausbilden. [Online] URL: http://www.ams.at/wien/ueber_ams/14169_17526.html [20.3.2011].

Amthor, Ralf Christian (2004)."Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt" – Zur Berufsgeschichte der Erzieher. [Online] URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150.html [26.8.2008].

Amthor, Ralf Christian (2003). Die Geschichte der Berufsausbildung in der sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität, Weinheim

Argelander, Hermann (1970). Das Erstinterview in der Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.

Askland, Leif & Nordfjell, Ole Bredesen (2009). Teachers ways of regarding presence and absence of male Early Childhood Teacher Education students. Paper presented at the EECERA Annual Conference, 27.8.2009, Strasbourg.

Augusta, Georg (1997). Zur Konstruktion von Männlichkeit bei Kinderbetreuern. Störfaktor, 10 (3), 73-85.

Baagøe Nielsen, Steen (2010). Gender and professionalisation in the Danish ECE work force. Presentation on the 20th EECERA Conference (European Early Childhood Education Research Association), Birmingham, UK, 6th – 8th September 2010. [Online] URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/
uploads/media/EECERA_2010_Baagoe_Nielsen_abstract.pdf [24.3.2011].

Balluseck, Hilde von (2010). Qualifikationsrahmen, Quereinstiege und die (Männer-) Quote – Aktuelle Herausforderungen an die Ausbildung von ErzieherInnen. [Online] URL: http://www.erzieherin.de /qualifikationsrahmen-quereinstiege-und-die-maenner-quote.php [1.7.2010].

Balluseck, Hilde von; Keller, Heidi & Rohrmann, Tim (2011). Männer in Kitas: Fortschritt oder Idealisierung? Ein Streitgespräch. Online-Portal www.erzieherin.de. [Online] URL: http://www.erzieherin.de/maenner-in-kitas-fortschritt-oder-idealisierung.php [18.3.2011].

Baltruschat, Christa (1986). Zur Geschichte der Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Österreich. Wien: Pädagogischer Verlag.

Bardehle, Doris & Stiehler, Mathias (Hrsg.) (2010). Erster Deutscher Männergesundheitsbericht. Germering: Zuckschwerdt.

Barnow, Sven (2007). Borderline-Patientinnen als Mütter. Psychotherapie im Dialog 8, 378-381.

Bartjes, Heinz & Hammer, Eckart (2006). Männer und Altenpflege. Analysen und Ansätze für mehr Männer in der Pflege. In Krabel, Jens & Stuve, Olav (Hrsg.). Männer in „Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung (S. 135-160). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Baur, Nina & Luedke, Jens (2008). Männlichkeit und Erwerbsarbeit bei westdeutschen Männern. In Baur, Nina & Luedtke, Jens (Hrsg.). Die soziale Konstruktion von Männlichkeit: Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland (S. 81-104). Opladen: Barbara Budrich.

Becker, Shaun (2001). The Good, the Bad and the Few: Men In Child Care. Interaction, Vol. 14, No. 4, Winter 2001, 10-12. [Online] URL: http://www.cccf-fcsge.ca/practice/policy/men_en.html [2.9.2010]

Beinzger, Dagmar & Diehm, Isabell (2003). Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpolitik. Franktfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Kolloquien, Frankfurt am Main.

Belotti, Elena Gianini (1975). Warum also sollte man nicht auch dem Mann vorschlagen, als Erzieher zu arbeiten? In dies. Was geschieht mit den kleinen Mädchen? (S. 113-123). München: Verlag Frauenoffensive. Nachdruck (2004) in Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 166, Heft 10-11/2004, 8-9.

Benjamin, Jessica (1994). Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt a.M.: Stroemfeld/Roter Stern.

Benjamin, Jessica (1993). Phantasie und Geschlecht. Frankfurt a.M.: Stroemfeld/Roter Stern.

Berger, Manfred (2010). Frauen in der Geschichte des Kindergartens. In Textor, Martin (Hrsg). Online-Handbuch Kindergartenpädagogik [Online] http://www.kindergartenpaedagogik.de/170.html [5.9.2010].

Berger, Manfred (1995). Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Eine Einführung. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Bergmann, Nadja; Gutknecht-Gmeiner, Maria; Wieser, Regine & Willsberger, Barbara (2002). Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt – Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen. Band 1 der Studie „Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt" im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich. [Online] URL: http://www.lrsocialresearch.at/files/endbericht_band_i.pdf

Bertsch, Gotthard (2010). BOYS' DAY 2010 in Tirol. [Online]
URL: http://www.boysday.at/cms/boysday/thema.html?channel=CH1832 [30.3.2011].

Bienek, Bernd (1992). Männer in der Kita. Berlin: Amt für Kindertagesstättenarbeit in der EKiBB. Eigendruck.

Biermann, Christine (2002). Stein auf Stein und doch nie ein fertiges Haus. Das Thema "Geschlecht" an der Laborschule Bielefeld in der Retroperspektive. In Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule (S. 32-50). Weinheim: Beltz.

Bischof-Köhler, Doris (2008). Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In Tischner, Wolfgang & Matzner, Michael (Hrsg.). Handbuch Jungen-Pädagogik (S. 18-33). Weinheim: Beltz.

Bischof-Köhler, Doris (2002). Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart: Kohlhammer.

Blos, Peter (1990). Sohn und Vater. Diesseits und jenseits des Ödipuskomplexes. Stuttgart: Klett-Cotta.

Blumberger, Walter & Watzinger, Michaela (2000). Berufs- und Beschäftigungsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Studie im Auftrag des BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur und des BM für soziale Sicherheit und Generationen. Linz: Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung.

bmbwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) / Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung (Hrsg.) (2004). Lehrplan für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik vom 12. August 2004. Wien: Eigendruck.

bmbwk (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur) (2002). Grunddaten des österreichischen Schulwesens, Schuljahr 2001/2002. Wien: Eigendruck.

Böhnisch, Lothar (2006). Viele Männer sind im Mann. Bilder – Blicke – Horizonte. Ein soziologisches Lesenbuch für Männer und Frauen. Wien: Edition Rösner.

Böhnisch, Lothar (2004). Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.

Böhnisch, Lothar (2003). Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang. Opladen: Leske+Budrich.

Boldt, Uli (2007). Buben unterstützen – Männer bringen sich in die Erziehung ein. Das Handbuch für Eltern und LehrerInnen. Wien: öbv & hpt.

Boszormenyi-Nagy, Ivan & Spark, Geraldine M. (1995). Unsichtbare Bindungen: Die Dynamik familiärer Systeme. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bourdieu, Pierre (2000). Die männliche Herrschaft. Frankfurt: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.

Brandes, Holger (2011). Überzogene Erwartungen, Geschlechterklischees und Alltagsrealität. Was können Kinder von männlichen Fachkräften in Kitas erwarten? Präsentation auf der Fachtagung „Männer in Kitas“ am 26.3.2011 in Köln.

Brandes, Holger (2010). Ersatzmuttis oder tolle Spielkameraden: Was bringen Männer in die Erziehung ein? Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 160, Heft 5-6/2010, 484-496.

Brandes, Holger (2002a). Der männliche Habitus. Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten. Opladen: Leske + Budrich.

Brandes, Holger (2002b). Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik. Opladen: Leske + Budrich.

Brandes, Holger (2002c). Männer in einem "Frauenberuf"? Konstruktionen von "Männlichkeit" in der sozialen Arbeit. In: Brandes, Holger. Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik (S. 233-250). Opladen: Leske + Budrich.

Browne, Naima (2004). Gender equity in the early years. Maidenhead: Open University Press.

Bründel, Heidrun & Hurrelmann, Klaus (1999). Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart: Kohlhammer

Budde, Jürgen (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen. Expertise im Auftrag des BMBF. Bonn. [Online] URL: http://www.zsb.uni-halle.de/wir/mitarbeiter/budde/#anchor1257544 [7.1.2009].

Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG), Männerpolitische Grundsatzabteilung (Hrsg.)(2004). 1. Österreichischer Männergesundheitsbericht. Wien: BMSG. [Online] URL: http://www.goeg.at/cxdata/media/download/berichte/PUBLIKATION_Maennergesundheitsbericht_2004.pdf [9.3.2011].

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BmUKK) (Hrsg.), Guggenberger, Doris & Tschennett, Roswitha (1999). Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule. Konzepte & Erfahrungen – Herausforderungen & Perspektiven im Rahmen des EU-Projekts "Gleichheit teilen – Partageonsl'Egalité – Gläichheetdelen". Wien. [Online] URL: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/10003/PDFzuPubID276.pdf

Bürgin, Dieter (Hrsg.) (1998). Triangulierung. Der Übergang zur Elternschaft. Stuttgart: Schattauer.

BVZ Frankfurt (Hrsg.) & Kreß, Brigitta (2006). Mehr Männer in die pädagogische Arbeit – ein Projekt des BVZ. Ergebnisse der Befragung. [Online] URL: http://www.bvz-frankfurt.org [30.8.2006].

Cameron, Claire (2006) Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism. Contemporary Issues in Early Childhood, 7(1), 68-79. [Online] URL: http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.68 [15.8.2007].

Cameron, Claire (2001) Promise or Problem? A Review of the Literature on Men Working in Early Childhood Services. Gender, Work and Organisation, Vol. 8 (4), 430-451.

Cameron, Claire, Mooney, Ann & Moss, Peter (2002). The childcare workforce. Current conditions and future directions. Critical Social Policy 22 (4), 572-595.

Cameron, Claire; Moss, Peter & Owen, Charlie (1999). Men in the Nursery: gender and caring work. London: Paul Chapman Publishing.

Charlotte Bühler Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (hsrg. von den Ämtern der österreichischen Bundesländern, der Stadt Wien und des BMUKK)

Children in Europe (2008). Young children and their services: developing an European approach. A *Children in Europe* Policy Paper. [Online] URL: http://www.childrenineurope.org/english.php

China View (2005). More male teachers needed for kids in China. China View (Xinhua Online), 1.6.2005. [Online] URL: http://news.xinhuanet.com/english/2005-06/01/content_3032287.htm [30.8.2006].

Chodorow, Nancy (1978). Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München: Frauenoffensive.

Cierpka, Manfred (2001). Geschwisterbeziehungen aus familientherapeutischer Perspektive – Unterstützung, Bindung, Rivalität, Neid. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 50, 440-453.

Conger, Katherine J. & Kramer, Laurie (2010). Introduction to the Special Section: Perspectives on Sibling Relationships: Advancing Child Development Research. Child Development Perspectives 4, 69-71.

Connell, Raewyn (ehem. Robert) (2005). Masculinities (Vol. 1). Cambridge, UK: Polity Press.

Connell, Robert W. (1999). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.

Connell, Robert W. (1995a). "The big picture". Formen der Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte. *Widersprüche* 56/57, Offenbach/M., 23-46.

Connell, Robert W. (1995b). Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik. In Armbruster et al. (Hrsg.). Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse (S. 61-84). Opladen: Leske+Budrich.

Cremers, Michael (2007). Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.

Cremers, Michael; Krabel, Jens; Calmbach, Marc; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend (Hrsg.) (2010). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ.

Cremers, Michael; Puchert, Ralf & Mauz, Elvira (2008). So gelingt aktive Jungenförderung. Neue Wege für Jungs startet Netzwerk zur Berufs- und Lebensplanung. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.

Cushman, Penni (2005). Will a revised code of practice change the practices of male teachers in their interactions with children? New Zealand Journal of Teacher's Work, 2 (2), 83-93.

Dammasch, Frank (2008). Jungen – das schwache Geschlecht? Psychoanalyse Aktuell, Online-Zeitschrift der DPV. [Online] http://www.psychoanalyse-aktuell.de/kinder/jungen.html [30.3.2011].

Dammasch, Frank (2010). "Warum sind Jungs nur so schrecklich unflexibel?" Klippen der männlichen Identitätsentwicklung. Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, 41, 3/2010, 307-329.

Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter & Ruth, Jessica (Hrsg.) (2008). Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt a.M. (Brandes & Apsel).

Dammasch, Frank & Metzger, Hans-Geert (Hrsg.)(2005). Die Bedeutung des Vaters: Psychoanalytische Perspektiven. Frankfurt: Brandes & Apsel.

Dammasch, Frank; Metzger, Hans-Geert & Teising, Martin (2009). Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen. Frankfurt: Brandes & Apsel.

Daycare Trust (2003) Men and Childcare. [Online] URL: http://www.ipsos-mori.com/researchpublications/researcharchive/798/Men-And-Childcare.aspx [21.3.2011]

Deutsche Shell (Hrsg.); Fischer, Artur; Fritzsche, Yvonne; Fuchs-Heinritz, Werner & Münchmeier, Richard (2000). Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie. 2 Bände. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2008). Väter. DJI Bulletin 83/84, 3-4/2008.

Diamond, Michael (2010a). Enträtselte Maskulinität. Die Ursprünge der männlichen Geschlechtsidentität und die Veränderungen männlicher Ich-Ideale im Lebenszyklus. Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, 41, Heft 3/2010, 331-365.

Diamond, Michael (2010b). Söhne und Väter. Eine Beziehung im lebenslangen Wandel. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Diepold, Barbara (1988). Psychoanalytische Aspekte von Geschwisterbeziehungen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 37, 274-280.

Dinges, Martin (Hrsg.) (2005). Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeit vom Mittelalter bis heute (Geschichte und Geschlechter; Bd. 49). Frankfurt/M.: Campus.

Diskowski, Detlef (2007). Männer in die Kita. Eine tätigkeitsbegleitende Qualifizierung arbeitsloser Männer als Fachkräfte. KiTa aktuell, Ausgabe MO, 10/2007, 208-210.

Döge, Peter (2007). Männer – auf dem Weg zu aktiver Vaterschaft? Aus Politik und Zeitgeschichte, 7/2007, 27-32. [Online] URL:http://www.bpb.de/publikationen/ETK2C4,0,0,M%E4nner_auf_dem_Weg_zu_aktiver_Vaterschaft.html

Döge, Peter (2006). Männer – Paschas und Nestflüchter? Zeitverwendung von Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Döge, Peter & Volz, Rainer (2004). Männer – weder Paschas noch Nestflüchter. Aspekte der Zeitverwendung von Männern nach den Daten der Zeitbudgetstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 46/2004, 13-23.

Döge, Peter & Volz, Rainer / Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.) (2002). Wollen Frauen den neuen Mann? Traditionelle Geschlechterbilder als Blockaden von Geschlechterpolitik. Broschüre Nr. 47 der Reihe "Zukunftsforum Politik". Sankt Augustin.

Dörfler, Sonja (2007). Kinderbetreuungskulturen in Europa. Ein Vergleich vorschulischer Kinderbetreuung in Österreich, Deutschland, Frankreich und Schweden. Working Paper Nr. 57/2007. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.

Dornes, Martin (2006). Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung des Kindes. In ders. Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung (S. 285-328). Frankfurt a.M.: Fischer.

Dornes, Martin (2000). Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt a.M.: Fischer.

Dornes, Martin (1997). Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt a.M.: Fischer.

Drews, Sibylle (Hrsg.) (2000). Zum „Szenischen Verstehen" in der Psychoanalyse. Hermann Argelander zum 80. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Ehmann, Christiane & Bethke, Christian (2007). Männer in die Kita – ein Projekt. Tätigkeitsbegleitende Qualifizierung arbeitsloser Männer als Fachkräfte im Kita-Bereich. KiTa aktuell, Ausgabe MO, 12/2007, 244-246.

Eliot, Lise (2010). Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen. Berlin: Berlin Verlag

Emilsen, Kari & Koch, Bernhard (2010). Men and women in outdoor play – changing the concepts of caring. Findings from Norwegian and Austrian research projects. European Early Childhood Education Research Journal, 18, 4/2010, 543-553.

Englert, Wolfgang (2006a). Von der Leerstelle zum Lernfeld? Motive und Zugangsweisen männlicher Erzieher in Kindertageseinrichtungen – ein Forschungskonzept zur geschlechterbewussten Bildung im Elementarbereich. Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 176, 18 (6-7), 10-11.

Englert, Wolfgang (2006b). Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Auswertung der qualitativen Interviews mit den männlichen Fachkräften. Frankfurt.

Equal Opportunities Commission EOC (2005). Employers, young people and gender segregation.[Online] URL: http://www.eoc.org.uk/PDF/wp28.pdf

Erdheim, Mario (1988). Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. In ders. Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt a. M., Berlin, New York: Campus.

Erikson, Erik H. (1974). Jugend und Krise. Stuttgart: Klett.

Erikson, Erik H. (1973). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Erikson, Erik H. (1950). Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Europäische Kommission (2011). Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. Mitteilung der Europäischen Kommission. [Online] URL: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_de.pdf [23.3.2011]

Eurydice-Netz, Delhaxhe, Arlette (Hrsg.); Forsthuber, Bernadette; Horvath, Anna & Motiejunaite, Akvile (2009). Geschlechterunterschiede bei Bildungsresultaten: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa. Brüssel: Eurydice [Online] URL: www.eurydice.org [10.6.2010].

ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (2010). Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. Wien: BmUKK & BmWF. [Online] URL: http://bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/aussendung/lehrerinnenbildung-neu/Endbericht-2010.pdf [12.3.2011]

Fabes, Richard A., Hanish, Laura D., & Martin, Carol Lynn (2007). Peer interactions and the gendered social ecology of preparing young children for school. Early Childhood Services, 1, 144-157.

Fabes, Richard A.; Martin, Carol Lynn & Hanish, Laura D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. Child Development, 74 (3), 921-932.

Fahrenberg, Jochen; Myrtek, Michael; Schumacher, Jörg & Brähler, Elmar (2000). Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ). Göttingen: Hogrefe.

Faludi, Susan (1993). Die Männer schlagen zurück. Wie die Siege des Feminismus sich in Niederlagen verwandeln und was Frauen dagegen tun können. Reinbek: Rowohlt.

Farquhar, Sarah (2010). A few more few good men. Child Forum [Online] URL: http://www.childforum.com/news/297-male-childcare-teachers-statistics.html [16.3.2011].

Farquhar, Sarah (2008). New Zealand men's participation in early years work. Early Child Development and Care, 178(7 & 8), 733-744.

Farquhar, Sarah; Cablk, Lance; Buckingham, Adam; Butler, David & Ballantyne, Russell (2006). Men at work. Sexism in Early Childhood education. Porirua, New Zealand: Child Forum Research Network.

Fast, Irene (1991). Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität. Frankfurt: Fischer.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2010a). Männer als Vorbilder im geschlechtsbezogenen Sozialisationsprozess: Forschungsforum auf dem DGFE-Kongress am 17. Februar 2010. Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 160, Heft 5-6/2010, 480-483.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2010b). Mehr Männer in die Grundschule: Welche Männer? Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 160, Heft 5-6/2010, 497-504.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina; unter Mitarbeit von Budde, Jürgen (2004). Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim & München: Juventa.

Fausto-Sterling, Anne (2000). Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality.New York: Basic Books.

Fischer, Gottfried (1989). Dialektik der Veränderung in Psychoanalyse und Psychotherapie. Modell, Theorie und systematische Fallstudie. Heidelberg: Asanger.

Flick, Uwe (2002). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt. (Neuauflage 2007)

Flick, Uwe (2000). Triangulation in der qualitativen Forschung. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Reinbek: Rowohlt.

Focks, Petra (2002). Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg: Herder.

Fonagy, Peter; Gergely, György; Jurist, Elliot & Target, Mary (2002). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fonagy, Peter & Target, Mary (2003). Mentalization and Reflective Functioning: a measure of interpersonal interpretive function? Vortrag auf der Ulmer Werkstatt für empirische Forschung in der Psychoanalyse „Clinical Attachment Research" am 24.5.2003 in Ulm.

Foster, Victoria; Kimmel, Michael & Skelton, Christine (2001). "What about the boys?" An overview over the debates. In Martino, Wayne & Meyenn, Bob (eds.). What about the boys? Issues of masculinity in schools. pp. 1-23. Oxford: Open University Press.

Franz, Matthias & Lensche, Herbert (2003). Allein erziehend – allein gelassen? Die psychosoziale Beeinträchtigung allein erziehender Mütter und ihrer Kinder in einer Bevölkerungsstichprobe. Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, 49, 115-138.

Franz, Matthias; Lieberz, Klaus; Schmitz, Norbert & Schepank, Heinz (1999). Wenn der Vater fehlt. Epidemiologische Befunde zur Bedeutung früher Abwesenheit des Vaters für die psychische Gesundheit im späteren Leben. Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie; 45 (3), 260-278.

Frauenbüro der Stadt Wien (Hrsg.) / Orner, Daniela; Buch, Maja; Meier, Elisabeth; Rosenlechner, Karin; Ruthofer, Mario & Kronlachner, Elisabeth (2003). Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. Wien: Eigendruck.

Freud, Anna (1936). Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt a.M.: Fischer 1993.

Freud, Siegmund (1925h). Die Verneinung. GW XIV, 11-15.

Freud, Siegmund (1901b). Zur Psychopathologie des Alltagslebens. GW IV.

Freud, Siegmund (1905d). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. GW V, 33-145.

Freud, Siegmund (1900a). Die Traumdeutung. GW II/III, 1-642.

Friesl, Christian; Kromer, Ingrid & Polak, Regina (Hrsg.) (2008). Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich (Jugendwerte-Studie). Wien: Czernin.

Friis, Pia (2008). Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008 Hrsg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck. [Online] URL: http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf.

Frising, Björn (2005). A few remarks on men in child care and gender aspects in Sweden. Contribution to the conference on Men in Childcare, London, Sept. 19, 2005. [Online] URL: http://www.meninchildcare.co.uk [9.7.2006].

Fromm, Ernst (1993). Die Determiniertheit der psychischen Struktur durch die Gesellschaft. In ders. Die Gesellschaft als Gegenstand der Psychoanalyse. Frühe Schriften zur Analytischen Sozialpsychologie (S. 159 – 219). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fthenakis, Wassilios E. & Minsel, B. (2002). Die Rolle des Vaters in der Familie. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Schriftenreihe Band 213. Stuttgart.

Fthenakis, Wassilios E. (1988). Väter. Band II. Zur Vater-Kind-Beziehung in verschiedenen Familienstrukturen. München: Urban & Schwarzenberg.

Fthenakis, Wassilios E. (1985). Väter. Band I. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. München: Urban & Schwarzenberg.

Gary, Gisela (1995). Geschichte der Kindergärtnerin von 1779 bis 1918. Wien: Ed. Praesens.

Gary, Gisela (2006). Wir sind keine Tanten. Die Kindergärtnerin: Zur Geschichte eines Frauenberufs in Österreich. Strasshof: Vier Viertel Verlag.

Geertz, Clifford (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gemeinde Wien (2001). Wiener Tagesbetreuungsverordnung. Verordnung der Wiener Landesregierung. http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2001/html/lg2001094.htm

Gesterkamp, Thomas (2010). Die neuen Väter zwischen Kind und Karriere. So kann die Balance gelingen. Opladen: Barbara Budrich.

Gilbert, Andrew & Williams, Shané (2008). Analyzing the Impact of Gender on Depictions of Touch in Early Childhood Textbooks. Early Childhood Research & Practice, 10 (2). [Online] http://ecrp.uiuc.edu/v10n2/gilbert.html [13.1.2009]

Gille, Martina; Gaiser, Wolfgang, Sardei-Biermann, Sabine & de Rijke, Johann (2006). Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland: Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Wiesbaden: VS Verlag.

Gille, Martina & Sardei-Biermann, Sabine (2006). Lebensentwürfe und Berufseinschätzungen von 12- bis 29-Jährigen. DJI-Bulletin 75, Heft 2/2006, 12-13.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Gralla-Hoffmann, Katrin; Lee, Hee-Jeong; Tietze, Wolfgang (2010). Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Männern zu Erziehern im Land Brandenburg – Evaluation ihrer pädagogischen Praxis im Berufsfeld. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. [Online] URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/CB_Bericht20100422_korr.pdf [5.8.2010].

Gray, John (1998). Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus. Tausend und ein kleiner Unterschied zwischen den Geschlechtern. München: Goldmann. (1992 erschienen unter dem Titel Männer sind anders, Frauen auch. München: Goldmann.)

Greul, Sabine; Luftensteiner, Ingrid & Maderthaner, Angela (2009). Evaluations- und Projektbericht „Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik" im Kindergarten Römerstraße. Linz: Frauenbüro und Kinder- und Jugend-Services Linz [Online] URL: http://www.linz.at/images/kg_roemerstrasse.pdf [12.3.2011]

Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus (2004). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, Klaus E. & Grossmann, Karin (2002). Einflüsse von Bindungspersonen auf die Entwicklung von Gefühlen, Motiven und Perspektiven über den Lebenslauf. In Kretz, Helmut (Hrsg.). Lebendige Psychohygiene 2000plus (S. 229-252). München. Eberhard Verlag.

Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E.; Fremmer-Bombik, Elisabeth; Kindler, Heinz; Scheuerer-Englisch, Hermmann & Zimmermann, Peter (2002). The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship: Fathers` Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. Social Development 11, 307-331.

Grötschnig, Martina (2009). Elementarer Bildung in Österreich einen Rahmen geben. in: Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit 6/2009.

Guggenberger, Doris (2007). Geschlechterdifferenzen an österreichischen Schulen. In bm:uk (Hrsg.). Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. österreichweiten Gender Day für Schulen. Wien: bm:uk. [Online] URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15513/genderdaydoku2006.pdf [20.3.2011].

Häfner, Steffen; Franz, Mathias ; Lieberz, Klaus & Schepank, Heinz (2001a). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für psychische Störungen: Stand der Forschung. Teil 1: Psychosoziale Risikofaktoren. Psychotherapeut 46, 343-347.

Häfner, Steffen; Franz, Mathias ; Lieberz, Klaus & Schepank, Heinz (2001b). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für psychische Störungen: Stand der Forschung. Teil 2: Psychosoziale Schutzfaktoren. Psychotherapeut 46, 403-408.

Hanifl, Liane (1999). Zum Berufsbild der Kindergartenpädagogin. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für geschlechtssezifische Bildungsfragen (Hrsg.), Guggenberger, Doris & Tschennett, Roswitha (1999). Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule. Konzepte & Erfahrungen Herausforderungen & Perspektiven im Rahmen des EU-Projekts "Gleichheit teilen – Partageonsl'Egalité –Gläichheetdelen". Wien. S. 36-38.

Hardach-Pinke, Irene (1993). Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs. Frankfurt a. M.: Campus.

Harty, Richard (2007). The Men as Role Models Argument: A Case for Researching Children's Views. NZRECE Journal, 10, 183-190. [Online] URL: http://www.childforum.com/research/research-jounal-articles-reviewed/49-volume-10.html

Helfferich, Cornelia; Klindworth, Heike & Wunderlich, Holger; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2004). männer leben. Eine Studie zu Lebensläufen und Familienplanung. Köln: BzgA.

Hoel, Anette & Johannesen, Nina (2010). "Status of Gender equality work in Norwegian Kindergartens – New kindergartens in old tracks?" Paper presented on the 20th EECERA Conference (European Early Childhood Education Research Association), Birmingham, UK, 6th – 8th September 2010. [Online] URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/EECERA_2010_Johannesen_Hoel_01.pdf [24.3.2011].

Hoeltje, Bettina (2002). Kinderszenen. Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial Verlag.

Hoffmann, Sven Olaf & Egle, Ulrich T. (1996). Risikofaktoren und protektive Faktoren für die Neurosenentstehung. Die Bedeutung biographischer Faktoren für die Entstehung psychischer und psychosomatischer Krankheiten. Psychotherapeut 41, 13-16.

Hofinger, Christoph & Enzenhofer, Edith (2006). Mehr Beruf, weniger Familie? Zur Lage der berufstätigen Väter in Österreich. In Werneck, Harald; Beham, Martina & Palz, Doris (Hrsg.). Aktive Vaterschaft – Männer zwischen Familie und Beruf. Gießen: Psychosozial Verlag.

Holz-Daehrenstedt, Andrea (2009). Kinder im Trennungsprozess. Wien: bmwfj. [Online] URL: http://www.kinderrechte.gv.at/home/im-fokus/kr-auf-versorgung/recht-auf-eltern/mehr-dazu/content.html [21.3.2011].

Holzknecht, Andreas (2007). Kindergarten Vorarlberg – (beinahe) mannfreie Zone. Obwohl – Zeitschrift für Kindergarten und Kinderbetreuung in Vorarlberg Nr. 4, Dezember 2007.

Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans-Rudolf (1999). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.

Hopf, Hans (2009). Philobatische Tendenzen bei Jungen – Mögliche Ursachen und Folgen. In Dammasch, Frank; Metzger, Hans-Geert & Teising, Martin (Hrsg.). Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen. Frankfurt: Brandes & Apsel.

Hrdy, Sarah Blaffer (2000). Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution. Berlin: Berlin Verlag.

Hüther, Gerald (2009). Männer. Das schwache Geschlecht und sein Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.

Jacobi, Jolande (1971). Die Psychologie von C.G. Jung. Eine Einführung in das Gesamtwerk. Frankfurt a.M.: Fischer.

Jansen, Pierre; Ertekin, Ali Ihsan; Vaeßen, Lukas; Baake, Martina & Köhl, Eva (2010). Stärkung des Selbstbewusstseins. Das Aachener Vorlese-Projekt ist abgeschlossen und möchte weitermachen. *Switchboard*, Nr. 192, Sommer 2010, 14-17.

Jantz, Olaf & Brandes, Susanne (2006). Geschlechtsbezogene Arbeit an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen (Hrsg. vom Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung, Göttingen). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jensen, Jytte Juul (1996). Men as Workers in Childcare Services. Discussion Paper / European Commission Network on Childcare. Brüssel: EuropäischeKommission.

Johnson, Richard T. (2000). HANDS OFF! The Disappearance of Touch in the Care of Children. New York: Peter Lang.

Jones, Deborah (2003). The 'Right Kind of Man': the ambiguities of regendering the early years school environment – the case of England and Wales. *Early Child Development and Care*, 173 (6), 565-575.

Jung, Carl Gustav (1984). Gesammelte Werke, Bd. 4. Olten: Walter.

Jungnikl, Saskia (2010). Bundesheer: „Rekruten momentan nur fürs Sandschaufeln“. Der Standard, 12.1.2010, 7.

Kaiser, Astrid (2003). Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Opladen: Leske + Budrich.

Keupp, Heiner (1997). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Keupp, Heiner (1999). Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kindler, Heinz & Grossmann, Karin (2008). Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In Ahnert, Lieselotte (2008). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 240-255). München: Reinhardt.

Koch, Bernhard (2011). Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Profil, Erfahrungen und Faktoren zur Erhöhung ihres Anteils am Gesamtpersonal. Dissertation an der Fakultät für Politikwissenschaft und Soziologie, Universität Innsbruck.

Koch, Bernhard (2009). "Damit kann 'Mann' ja keine Familie ernähren". Das Einkommen in der Kinder-betreuung als Grund für den geringen Männeranteil. In Textor, Martin (Hrsg.). Online-Handbuch Kindergartenpädagogik. [Online] URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/2015.html

Köhl, Eva (2008). "Die haben Spaß gehabt und wollten, dass ich wieder komme". Das Projekt "Geschichten aus aller Welt – Jungen lesen für Kinder" des ax-o e.V. in Aachen. Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 186, 19 (3), 10-11.

Kohlmann, Hans-Christoph (2010). Männer in Erzieherberufen: Kompetenzen, Perspektiven und Schwierigkeiten insbesondere in der Arbeit mit Jungen – Eine qualitative Analyse. Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kohut, Heinz (1977). Die Heilung des Selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999.

Kohut, Heinz & Wolf, Ernest (1980). Die Störungen des Selbst und ihre Behandlung. In: Peters, Uwe Henrik (Hrsg.). Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band X. Ergebnisse für die Medizin (S. 667-682). München: Kindler.

König, Heinz-Dieter (2000). Tiefenhermeneutik. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 556-569). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

König, Karl (1995). Abwehrmechanismen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Koordinationsstelle Männer in Kitas (2011). Mehr männliche Beschäftigte als je zuvor in deutschen Kindertagesstätten: Ein Trend, der sich fortsetzen lässt? Online-Newsletter der Koordinationsstelle Männer in Kitas, 3/2011 [Online] URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/index.php?id=81 [1.4.2011].

Koordinationsstelle Männer in Kitas (2010). Qualifizierung für erwerbslose Männer: Chance oder Risiko für Qualität? [Online] URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/aktuelles/ [29.3.2011].

Krabel, Jens & Cremers, Michael (Hrsg.) (2008). Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin: Dissens e.V. [Online] URL: http://www.genderloops.eu/ [7.11.2008].

Krämer, Felix & Stieglitz, Olaf (2011). Männlichkeitskrisen und Krisenrhetorik, oder: Ein historischer Blick auf eine besondere Pädagogik für Jungen. In Forster, Edgar; Rendtorff, Barbara & Mahs, Claudia (Hrsg.). Back to the Boys? Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer.

Kress, Brigitta (2008). BVZ – Projekt: Mehr Männer in die pädagogische Arbeit. Teil 2: Befragung der Frauen und Gegenüberstellung der Antworten von Männern und Frauen. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kunert-Zier, Margitta (2005). Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in den sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunnskapsdepartementet (2010). Nye barnehager i gamlespor? Hva vi gjør, oghva vi tror. Status for likestillingsarbeidet i norskebarnehager 2010. Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehageoggrunnopplæring (2008-2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kuschej, Hermann (2006). BÖE-Datenerhebung 2005, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse vom Mai 2006. Wien: Bundesverband österreichischer Elternverwalteter Kindergruppen.

Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hrsg.) (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Weinheim: Beltz.

Lamb, Michael & Ahnert, Lieselotte (2006). Nonparental child care: Context, concepts, correlates and consequences. In: Damon, Willliam; Lerner, Richard M.; Renninger, K. Ann & Sigel, Irving E. (eds.). Handbook of child psychology: Volume 4: Child psychology in practice (S. 950-1016). Hoboken, NJ (Wiley).

Lamb, Michael (1997). The development of father-infant relationship. In Lamb, M. (Hrsg.). The role of the father in child development (S. 104-120). New York: Wiley.

Lamnek, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz / PVU.

Lamnek, Siegfried (1989). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim: Beltz / PVU.

Lange, Andreas & Zerle, Claudia (2008). Väter im Familienalltag. Die Kluft zwischen Einstellung und Verhalten. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Informationsdienst der BZgA*, Heft 2-2008, 17-20.

Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand (1967). Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Leithäuser, Thomas & Volmerg, Birgit (1988). Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Leithäuser, Thomas & Volmerg, Birgit (1979). Anleitung zur Empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lex-Nalis, Heidemarie (2010). Aktuelle Herausforderungen für die frühkindliche Bildung. Vortrag auf der Fachtagung „Kinder brauchen Männer“ am 11.6.2010, Innsbruck. [Online] URL: http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/pdf-dateien-fachtagung/elementar-innsbruck-200-aktuelle-herausforderungen.pdf [10.8.2010].

Liegle, Ludwig (2001). Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. Neue Sammlung, 41, 3, 335-358.

Lorenzer, Arnold (1970). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luborsky, Lester & Kächele, Helmut (1999). Die Symptom-Kontext-Methode. In Buchheim, Peter; Cierpka, Manfred & Seifert, Theodor (Hrsg.). Symptom und Persönlichkeit im Kontext (S. 19-29). Berlin: Springer.

Lyons, Michael; Quinn, Andrea & Sumsion, Jennifer (2004). Gender, the labour market, the workplace and policy in children’s services: Parent, staff and student attitudes. Australian Journal of Early Childhood, 30(1), 6-13.

Lysklett, Olav Bjarne & Emilsen, Kari (2007). De er mange, de er motiverte, de er menn i natur- og friluftsbarnehage! Sluttrapportfraprosjektet ”Menn i natur- og friluftsbarnehager”. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskolefor Førskolelærerutdanning.

Maccoby, Eleanor (2000). Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Männerberatung Graz, BMASK (Hrsg.) (2010). Boysday. Abschlussbericht 2010. Graz. [Online] URL: http://www.maennerberatung.at/docs/0506_boysdaybericht2010.pdf [24.1.2011].

Männerpolitische Grundsatzabteilung (Hrsg.) (2004). 1. Österreichischer Männergesundheitsbericht. Wien: BMSG. [Online] URL: http://www.goeg.at/cxdata/media/download/berichte/PUBLIKATION_Maennergesundheitsbericht_2004.pdf [9.3.2011].

Marschik, Matthias & Dorer, Johana (2001). Kritische Männerforschung. Entstehung, Verhältnis zur feministischen Forschung, Kritik. Sozialwissenschaftliche Rundschau, 41, Heft 1/2001, 5 – 16.

Marth, Sandy Sascha (2005). Männer als sozialpädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Köln.

Mayring, Philipp (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim: Beltz / UTB.

Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.

Meixner, Christa (2008). Quo vadis „Kindergartenausbildung“? Innsbruck: Unveröffentlichte Projektarbeit im Rahmen der Schulmanagementausbildung.

Melcher, Marc (2010). Jungen helfen in der Kita. *Soziale Jungs* – ein sozialer Freiwilligendienst für Jungen. Kita aktuell, Ausgabe HRS (Hessen), Heft 10/2010, S. 209-210.

MenTeach (2010). Data about Men Teachers. [Online] URL: http://www.menteach.org/node/34 [31.3.2011]

Mentzos, Stavros (1982). Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Frankfurt a.M.: Fischer.

Mentzos, Stavros (2009). Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mertens, Wolfgang (1994). Entwicklung der Psychosoexualität und der Geschlechtsidentität 2 (Kindheit und Jugend). Stuttgart: Kohlhammer.

Metzger, Hans-Geert (2010). „Idealisierung und Entwertung des Vaters“. [Online] URL: http://www.psychoanalyse-aktuell.de [16.9.2010].

Mey, Günter (2006). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. Familienhandbuch des Staatsinstitutes für Frühpädagogik (IFP). [Online] URL: http://www.familienhandbuch.de [11.10.2010].

Meyer, Christine (2006). "Also, als Mann im Kindergarten, die Kinderherzen fliegen einem sofort zu." Männer in Frauenberufen und ihr Beitrag zur Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe in Erziehung, Pflege und Sozialem. Neue Praxis, 3/2006, 269-285.

Miller, Alice (2007). Dein gerettetes Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mitscherlich, Alexander (1963). Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. Neuauflage 2003. Weinheim: Beltz.

Murray, Susan B. (1997). It's safer this way. The subtle and not-so-subtle exclusion of men in child care. In: Benokraitis, Nijole V. (Ed.). Subtle Sexism – Current practice and prospects for change (pp. 136-153). London: Sage.

Musiol, Marion (2002). Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hrsg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (S. 285-299). Weinheim: Beltz.

Nagel, Bernhard (2000). Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. [Online] URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/95.html [26.8.2008]

Nalis, Heidemarie (1999). Gleichheit teilen – Beitrag der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Wien 10. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BmUKK) (Hrsg.), Guggenberger, Doris & Tschennett, Roswitha (1999). Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule. Wien. [Online] URL: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/10003/ PDFzuPubID276.pdf

Nelson, Bryan G. (2002). The importance of men teachers and why there are so few. Minneapolis: Men in Child Care and Elementary Education Project.

Nelson, Bryan G. & Sheppard, Bruce (Eds.) (1992). Men in Child Care and Education: A Handbook for Administrators and Educators. MenTeach, P.O. Box 6778, Minneapolis, MN 55406-0778, 1992.

Nelson, Bryan G. & Shikwambi, Shamani-Jeffrey (2010). Men in Your Teacher Preparation Program. Five Strategies to Recruit and Retain Them. Young Children, 5/2010, 36-41. [Online] URL: http://www.naeyc.org/files/yc/file/201005/YCNelsonOnline0510.pdf [29.1.2010].

Nentwich, Julia & Vogt, Franziska (2010). Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen. St. Gallen: Universität St. Gallen. [Online] URL: http://www.alexandria.unisg.ch/Projekte/65763 [28.3.2011].

Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung (1993). Männer als Betreuer. Für eine Kultur der Verantwortung, der Aufgabenteilung und Gegenseitigkeit zwischen Mann und Frau bei der Betreuung und Erziehung der Kinder. Brüssel: Europäische Kommission.

Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung (1996). Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Brüssel: EuropäischeKommission.

NICHD Early Child Care Network (2002). Child care structure-process-outcomes: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. Psychological Science 13, 199–206.

NICHD Early Child Care Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. Applied Developmental Psychology 4, 116–135.

Nordberg, Marie (2005). "Velornissar" och "riktiga män" – två manliga könsformeringar i förskolan. In dies. (Hrsg.). Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskolanochskolan. Stockholm: Liber.

Nordberg, Marie (2003). Jämställdhetens spjutspets? Rollmodeller, velournissar och andra män i kvinnoyrken [The spearhead of equality? Role- models, velournissar and other men in female occupations] in Johansson, Thomas and Kuosmanen, Jari (eds.). Manlighetens många ansikten. Malmö: Liber.

Nordfjell, Ole Bredesen (2009). Obstacles for improved gender balance in ECE in Norway. Paper presented at the EECERA Annual Conference, 27.8.2009, Strasbourg [Online] URL: http://www.lefuret.org/19th%20EECERA/Abstract.html [26.11.2010].

Norwegian Ministry of Education and Research (2008). Action Plan for Gender Equality in Kindergarten and Basic Education. Oslo. [Online] URL: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/likestilling/Gender_Equality.pdf

Oberhuemer, Pamela & Schreyer, Inge (Hrsg.)(2010). Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildung und Professionsprofile. Opladen: Barbara Budrich.

OECD (2006a) Starting Strong II. Early childhood education and care policy. Paris: OECD.

OECD (2006b). Starting strong II. Early childhood education and care policy. Länderbericht für Österreich. OECD Directorateofeducation. [Online] URL: http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf [20.3.2010]

Oechsle, Mechthild (2009b). Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. In Oechsle, Mechtild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane & Rosowski, Elke (Hrsg.). Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern (S. 55-128). Wiesbaden: VS Verlag.

Oechsle, Mechthild (2009a). Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen engrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und intitutionelle Einflüsse. Stand der Forschung und Theorierahmen. In Oechsle, Mechtild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane & Rosowski, Elke (Hrsg.). Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern (S. 23-44). Wiesbaden: VS Verlag.

ORF (2009). Arbeitslose werden Kindergärtner. [Online] http://oesterreich.orf.at/wien/stories/388682/ [1.9.2009]

Ottomeyer, Klaus (2003). Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Hamburg: Lit-Verlag.

Owen, Charlie (2003). Men's Work? Changing the gender mix of the childcare and early years workforce. Facing the Future policy paper #6. London: Daycare Trust. [Online] URL: http://www.meninchildcare.co.uk/Mens%20Work.pdf [2008].

Pease, Allan & Pease, Barbara (2000). Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. München: Ullstein.

Pedersen, Peter Møller (2005). Men in childcare – revolution or ripples in a female world. Presentation at the con-ference on Men in Childcare, London, Sept. 19, 2005.[Online]. URL: http://www.meninchildcare.co.uk [9.7.2006].

Peeters, Jan (2008). The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care. Amsterdam: SWP Publishers.

Peeters, Jan (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. New Zealand Research in Early Childhood Education, Vol. 10, 15-24.

Peeters, Jan (2003). Men in childcare: an action-research in Flanders. International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood 1(1), 72-83.

Permien, Hanna & Frank, Kerstin (1995). Schöne Mädchen – Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg: Lambertus.

Petri, Horst (1999). Das Drama der Vaterentbehrung; Chaos der Gefühle – Kräfte der Heilung. Freiburg: Herder.

Piburn, Donald O. (2005). Just Say NO, to No Touch. Minneapolis, MN: MenTeach. [Online] http://www.menteach.org/news/just_say_no_to_no_touch [19.3.2011].

Poscheschnik, Gerald (2006). Empirische Forschung in der Psychoanalyse – Auf der Suche nach wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen. Universität Klagenfurt (Dissertation).

Poscheschnik, Gerald (2005). Empirische Forschung in der Psychoanalyse – Einige Gedanken zur wissenschaftstheoretischen und methodologischen Standortbestimmung. In: Poscheschnik, Gerald (Hrsg.). Empirische Forschung in der Psychoanalyse. Grundlagen – Anwendungen – Ergebnisse. Gießen: Psychosozial, 11-59.

Rabe-Kleberg, Ursula (2003). Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim: Beltz.

Rapaport, David (1960). Die Struktur der psychoanalytischen Theorie. Versuch einer Systematik. Stuttgart: Klett 1973.

Rapaport, David & Gill, Merton M. (1959). The points of view and assumptions of metapsychology. Int J Psychoanal 40, 153-162.

Redaktion Österreich (2008). Berufe im öffentlichen Dienst im Einkommensvergleich. [Online] URL: http://www.oe24.at/zeitung/oesterreich/politik/article20818.ece [10.10.2008].

Rendtorff, Barabra (2003). Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Bern: Hans Huber.

Riemann, Ilka & Wüstenberg, Wiebke (2004). Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie. Franfurt a.M.: Fachhochschulverlag.

Rohde-Dachser, Christa (1991): Expedition in den dunklen Kontinent: Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.

Rohrmann, Tim (2011). Zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für Jungen. In Forster, Edgar; Rendtorff, Barbara & Mahs, Claudia (Hrsg.). Back to the Boys? Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer.

Rohrmann, Tim (2010a). From research to action: A comparison of recent research in Austria and Germany. Presentation on the 20th EECERA Conference (European Early Childhood Education Research Association), Birmingham, UK, 6th – 8th September 2010. [Online] URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/EEECERA_2010_Rohrmann.pdf [24.3.2011].

Rohrmann, Tim (2010b). Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse. Berlin: SFBB Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Berlin-Brandenburg. [Online] URL: http://www.materialien.wechselspiel-online.de/

Rohrmann, Tim; Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2009). Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: DJI. [Online] URL: http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [1.6.2009].

Rohrmann Tim (2008). Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen: BudrichUnipress.

Rohrmann, Tim; Cremers, Michael & Krabel, Jens (2010). Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 41, Nr. 2/2010, 44-55.

Rohrmann, Tim & Czech, Dominik (2011). Männeranteil an Studiengängen im Bereich der Elementarpädagogik. Kindertageseinrichtungen aktuell Ausgabe NRW, Nr. 3/2011, 66-67. Online erschienen in Textor, Martin (Hrsg.). Online-Handbuch Kindergartenpädagogik [Online] URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/2181.pdf [17.3.2011]

Rohrmann, Tim & Thoma, Peter (1998). Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg: Lambertus.

Rolfe, Heather (2006). Where are the men? Gender segregation in the childcare and early years sector. National Institute Economic Review 195, 103-117.

Rolfe, Heather (2005). Men in childcare. EOC Report No. 35. Manchester: Equal Opportunities Commission. [Online] URL: http://www.eoc.org.uk/cseng/research/men%20in%20childcarewp%2035%20full%20report.pdf [16.8.2005].

Romankiewicz, Brigitte (1997). Der Archetypus des Vaters. Gedanken zur bewußtseinsgeschichtlichen Entwicklung am Beispiel des Mythos von Uranos, Kronos und Zeus. In: Schulz, Ursula (Hrsg.). Väter …. es ist, als wüßten sie nichts von ihrer Kraft (S. 127 – 169). Waiblingen: Stendel.

Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hrsg.) (2005). Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Rosowski, Martin (2009). Männer in Bewegung. Die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Männerstudie 2008. *männerforum* Nr. 40, 18-21.

Rosowski, Martin & Ruffing, Andreas (Hrsg.) (2000). MännerLeben im Wandel. Würdigung und praktische Umsetzung einer Männerstudie. Ostfildern: Schwabenverlag.

Rothbacher-Stastny Ingrid (2007).Historischer Abriss zur Entwicklung der Kindergruppen in Österreich, Modul 1 zur KindergruppenbetreuerInnen-Ausbildung der VHS Simmering. Unveröffentlichtes Manuskript.

Rudolf, Gerd (2008a). Der depressive Grundkonflikt und seine Verarbeitungen. In Rudolf, Gerd & Henningsen, Peter (Hrsg.). Psychotherapeutische Medizin und Psychosomatik. Ein einführendes Lehrbuch auf psychodynamischer Grundlage (S 117-137). Stuttgart: Thieme.

Rudolf, Gerd (2008b). Krankheitsbilder in der Folge des depressiven Grundkonflikts. In Rudolf, Gerd & Henningsen, Peter (Hrsg.). Psychotherapeutische Medizin und Psychosomatik. Ein einführendes Lehrbuch auf psychodynamischer Grundlage (S 138-164). Stuttgart: Thieme.

Ryter, Annamarie& Grütter, Karin (2004). Frauen und Männer in Lehrberuf und Schulleitung. Berufsattraktivität aus Genderperspektive. Zürich: Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.

Sachße, Christoph (2003). Mütterlichkeit als Beruf: Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.

Sargent, Paul (2005). The gendering of men in early childhood education. Sex Roles: A Journal of Research, 52 (3-4), 251-259. [Online] URL: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_3-4_52/ai_n13620138/print [8.5.2008]

Sargent, Paul (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. Men and masculinities, 2 (4), 410-433.

Sataøen, Svein Ole (2010). Male Childcare Workers coping with their professional lives and career after graduation. Presentation on the 20th EECERA Conference (European Early Childhood Education Research Association), Birmingham, UK, 6th – 8th September 2010. [Online] URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/EEECERA_2010_Sataoen.pdf [24.3.2011].

Sataøen, Svein Ole (2008). Mannlegeførskulelærarargjennom fire tiår 1977-2007: rapport frå eit kartleggingsprosjekt ved førskulelærarutdanninga. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane. Avdeling for lærarutdanning og idrett. [Online] URL: http://brage.bibsys.no/hsf/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_5278/3/HSF_rapport_2008_01.pdf

Schmidbauer, Wolfgang (1992). Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schmidt, Silke & Strauß, Bernhard (1996). Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. Teil 1. Grundlagen und Methoden der Bindungsforschung. Psychotherapeut 41, 139-150.

Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (1990). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.

Schneider, Claudia (2005a). Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. In Frauenbüro der Stadt Wien (Hrsg.). Geschlechtssensible Education-Box. Wien: Eigendruck.

Schneider Claudia (2005b). Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. Hrsg. vom bmbwk, Wien 2005. [Online] URL: http://www.app.bmbwk.gv.at/medien/11431_PDFzuPubID14.pdf

Schumacher, Jörg; Eisemann, Martin & Brähler, Elmar (2000). Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE). Manual. Bern: Huber.

Schweizerischer Krippenverband (Hrsg.) (2006). Kinderbetreuer – ein prima Männerberuf. [Online] URL: http://www.kinderbetreuer.ch/

Schweizerischer Krippenverband (Hrsg.) (2006). Frauen und Männer in einem gemischten Team. Leitfaden für Kindertagesstätten. Zürich: Eigendruck.

Seebauer, Renate & Göttel, Johann (2008). „Männlichkeit ist das, was Weiblichkeit nicht ist“ – Buben- und Burschenarbeit in Österreich. In Holz, Oliver (Hrsg.). Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa. Standortbestimmung – Trends – Untersuchungsergebnisse (S. 25-38). Münster: Waxmann.

Segal, Hanna (1964). Melanie Klein. Eine Einführung in ihr Werk. München: Kindler.

Seifert, Kelvin (1973). Some problems of men in childcare work. Child Welfare, 52(3), 167-171.

Seiffge-Krenke, Irene (2004). Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken. Berlin: Springer.

Seiffge-Krenke, Irene (2001). Neuere Ergebnisse der Väterforschung. Psychotherapeut 46, 391-397.

Siedentopf, Uwe & Rohrmann, Tim (2008). "Der Vater ist aus Spaß schon gestorben". Gender im Familienrollenspiel von Kindern. KiTa spezial, 3/2008, 19-21.

Simpson, Ruth (2005). Men in non-traditional occupations: career entry, career orientation and experience of role strain. Gender, Work and Organisation, 12, 363–380. [Online] URL: http://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/3755/1/Gender%20Work%20and%20Organiztion.pdf [29.3.2010].

Spence, Kenny (2010). Men in childcare – courses. [Online] http://www.meninchildcare.com/ [29.3.2011].

Spence, Kenny & Chisholm, Chris (2005). "We can work it out". Presentation on the conference on Men in Child-care, September 20, London. [Online] URL: http://www.meninchildcare.co.uk [9.7.2006].

Sprenger, Gabriele (2009). Mann oh-Mann! Mannomann? Sieben gute Gründe für männliche Erziehung in der Elementarpädagogik. Die Bedeutung von männlichen Kindergartenpädagogen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Universität Innsbruck (Unveröffentlichte Diplomarbeit).

Statistik Austria (2011). Ehescheidungen. Wien. [Online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html [21.3.2011].

Statistik Austria (2010a). Kindertagesheimstatistik 2009/2010. Wien. [Online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/…

Statistik Austria (2010b). Schülerinnen und Schüler 2009/10 nach detaillierten Ausbildungsarten. Wien. [Online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/…

Statistik Austria (2009a). Kindertagesheimstatistik 2007/2008. Wien [Online]. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/…

Statistik Austria (2009b). Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Statistik Austria. [Online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/…

Statistik Austria (2009c). Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2008/09. Wien. [Online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/…

Statistik Austria (2008) Kindertagesheimstatistik 2007/2008. Sonderauswertung Personal in Kindertagesheimen für das Forschungsprojekt elementar.

Statistik Austria (2003). Kindertagesheimstatistik. Krippen, Kindergärten und Horte 2002/2003. Wien.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2008). Verdienststrukturerhebung. Pressemitteilung Nr. 266 vom 23.07.2008. Wiesbaden. [Online]

Steinhardt, Kornelia; Datler, Wilfried & Gstach, Johannes (Hrsg.) (2002). Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen: Psychosozial Verlag.

Stiehler, Mathias (2007). Die Hegemonie der „Gutmenschen". Eine Polemik gegen R.W. Connells Buch „Der gemachte Mann". Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 182, Herbst 2007, 18-21.

Strubreither, Barbara (2011). Männer in der Kindergartenpädagogik. Bildungstheoretische und ausbildungspraktische Aspekte geschlechtsspezifischer Erziehungshaltungen im Kindergarten. Dissertation an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.Sturzbecher, Dieter & Großmann, Heidrun (Hrsg.) (2001). Besserwisser, Faxenmacher, Meckertanten. Wie Kinder ihre Eltern und Erzieherinnen erleben. Neuwied & Berlin: Luchterhand.

Stuve, Olaf; Krabel, Jens; Kasiske, Jan & Schädler, Sebastian (2004). Zur Situation von Männern in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Berlin.

Sumsion, Jennifer (2005). Male teachers in earlychildhoodeducation: issuesandcasestudy. Early Childhood Research Quarterly, 20(1), 109-123.

Sutterlüty, Ferdinand (2002). Gewaltkarrieren: Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a.M.: Campus.

Tamis-LeMonda, Catherine S. (2004). Conceptualizing Father's Roles: Playmates and More. Human Development, 47, 220-227.

Target, Mary & Fonagy, Peter (2003). Mentalization and Reflective Functioning: issues of application in clinical and non-clinical contexts. Vortrag auf der Ulmer Werkstatt für empirische Forschung in der Psychoanalyse „Clinical Attachment Research" am 24.5.2003 in Ulm.

Thomä, Heinz (1999). Zur Theorie und Praxis von Übertragung und Gegenübertragung im psychoanalytischen Pluralismus. Psyche, 53, 820-872.

Tischner, Wolfgang & Matzner, Michael (Hrsg.) (2008). Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Toth, Adél (2009). Men as nursery school teachers. Abstract from BA Thesis, University of Budapest, Institute of Sociology and Social Policy.

Trautner, Hanns Martin (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (S. 648-674). Weinheim: Beltz.

Tress, Wolgang. (1986). Die positive frühkindliche Bezugsperson – Der Schutz vor psychogenen Erkrankungen. PPmP 36, 51-57.

Tress, Wolfgang (1986). Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen psychogene Störungen. Eine retrospektive epidemiologische Studie an Risikopersonen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tsigra, Meni (2010). Male teachers and children's gender construction in Preschool Education. Presentation on the XXVI OMEP world conference, 11.-13.8.2010, Göteborg. [Online] URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/OMEP_2010_Tsigra_01.pdf [11.10.2010].

Tünte, Markus (2007). Männer im Erzieherberuf. Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Tyson, Phyllis & Tyson, Robert L. (2001). Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer

Uhrig, Kerstin (2006). Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Zusammenfassung der Gesamtergebnisse. Frankfurt.

Ulrich, Joachim Gerd; Krewerth, Andreas & Tschöpe, Tanja (2004). Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf das Berufsinteresse von Mädchen und Jungen. Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), 27, Heft 4, 419-434.

Van Ijzendoorn, Marinus H. & De Wolff, Marianne S. (1997). In search of the absent father – Meta-analysis of infant-father attachment: A rejoinder to our discuassants. Child Development 68, 604-609.

Vandenbroeck, Michel & Peeters, Jan (2008). Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. Early Child Development and Care, 178 (7), 703–715.

Verlinden, Martin & Külbel, Anke (2005). Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz.

Walter, Heinz (2002). Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Watermann, Liane (2006). Erzieher – auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zu Motivation, die Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher. Göttingen: Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen, Eigendruck.

Weiß, Heinz (2001): Zur Beziehung zwischen einigen theoretischen Konzepten bei Melanie Klein und Wilfred Bion. Psyche – Z Psychoanal 55, 159-180.

Winnicott, David W (1979). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wippermann, Carsten; Calmbach, Marc & Wippermann, Katja (2009). Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts. Identitäten und Verhalten von traditionellen, modernen und postmodernen Männern. Opladen: Barbara Budrich.

Wohlgemuth, Ulla Gerner (2010). Men and Care – why (not)? Dissertation for PhD. Degree. Esbjerg: University College Syddanmark. *Unveröffentlichtes Abstract, von der Autorin zur Verfügung gestellt.*

Wohlgemuth, Ulla Gerner (2003). Men in Childcare. Additional paper on the conference on Men in Childcare, Edinburgh, Dec. 2003. [Online] URL: http://www.meninchildcare.co.uk [9.7.2006].

Wolter, Ilka, Glüer, Michael & Hannover, Bettina (2007). Geschlechtsspezifische Sozialbeziehungen und frühe Bildungsprozesse. Poster auf der 11. Fachtagung Pädagogische Psychologie, Berlin.

Wu, Yiyao (2010). More men becoming kindergarten teachers. China Daily, 1.6.2010. [Online] URL: http://www.chinadaily.com.cn/usa/2010-06/01/content_11019298.htm [27.11.2010].

Xue, Sharon (2010). Unemployment Leads Chinese Boys Into a Woman's Field. Male grads are vying for positions in childhood education. The Epoch Times, 6.6.2010 [Online] URL: http://www.theepochtimes.com/n2/content/view/36816/ [23.3.2011].

Yang, Zixin (2010). Free Tuition and Board for Trainee Male Kindergarten Teachers in China, Women of China, 28.5.2010. [Online] http://www.womenofchina.cn/news/Spotlight/217927.jsp [27.11.2010].

Zulehner, Paul M. (2003). MannsBilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung. Ostfildern: Schwabenverlag.

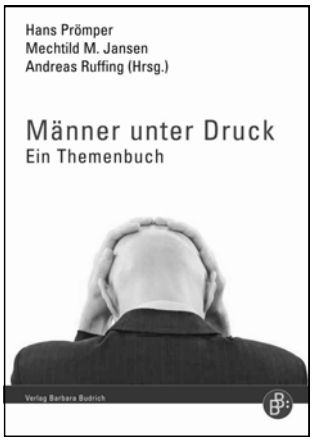
Zulehner, Paul M. (Hrsg.) (1998). Müssen Männer Helden sein? Neue Wege der Selbstentwicklung. Mit Beiträgen von Walter Hollstein. Innsbruck & Wien: Tyrolia-Verlag. Edition Zeitpunkt.

Zulehner, Paul M. & Slama, Andrea (1994). Österreichs Männer unterwegs zum neuen Mann? Wie Österreichs Männer sich selbst sehen und wie die Frauen sie einschätzen. Wien: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie.

Zulehner, Paul M. & Volz, Rainer (2009). Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Forschungsreihe des Bundesfamilienministeriums. Baden-Baden: Nomos. [Online] URL: http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=121150.html [7.6.2010].

Zulehner, Paul M. & Volz, Rainer (1998). Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht. Ostfildern: Schwabenverlag.

Männlichkeitsforschung



HANS PRÖMPER
MECHTILD M. JANSEN
ANDREAS RUFFING (HRSG.)

Männer unter Druck

Ein Themenbuch
2012. 314 S. Kt. 29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr
ISBN 978-3-86649-467-1

Die Gleichzeitigkeit traditioneller Männlichkeitsbilder, neuer gesellschaftlicher Entwicklungen und veränderter Geschlechterrollen setzt Männer zunehmend unter Druck. Viele Männer sind heute stärker belastet als noch vor einigen Jahren, psychosoziale Krisen und Burnout nehmen zu. Welches sind die Ursachen dieses Drucks?

PETRA GANß

Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben?

Die Konstruktion von ‚Männlichkeit' als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation
2011. 404 S. Kt. 44,00 € (D), 45,30 € (A), 58,90 SFr
ISBN 978-3-940755-77-3

Die geschlechtliche Segregation in dem frauendominierten Berufsfeld Soziale Arbeit stellt bis heute ein beharrliches Phänomen dar. Welche Rolle spielen Männer bei der Aufrechterhaltung dieses Phänomens? Männliche Studierende, ihre Studienwahlmotivationen, Berufsrollenverständnisse und berufliche Zielvorstellungen, ihre (Selbst) Sicht auf „Männlichkeit" und Erfahrungen als Minderheit in einem frauendominierten Umfeld werden in den Blick genommen.

Gleich bestellen – in Ihrer Buchhandlung oder direkt:

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen. Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de

Anhang I zum Forschungsbericht: Fragebögen

Alle im Forschungsprojekt verwendeten Fragebögen und Interviewleitfäden sind in zwei Anhängen zusammengefasst, die online unter http://www.budrich-verlag.de/pages/details.php?ID=580 zur Verfügung stehen.
Wir freuen uns, dass bereits jetzt Fragestellungen und Methoden des Projekts in andere Untersuchungen übernommen worden sind, so dass ein Vergleich der österreichischen Ergebnisse mit der Situation in anderen Ländern möglich sein wird.

Tabelle 17: Überblick über Themenbereiche der Fragebogenerhebung

	ele-S	ele-B	ele-Tm	ele-Tw	ele-E
Einstellungen zu geschlechtsbezogenen Themen	●	●	●	●	●
Einstellungen zu männlichen Kindergartenpädagogen	●	●	●	●	●
Berufsorientierung und Wege in den Beruf	●	●	●	●	
Ausbildung	●	●	●	●	
Rückblickende Einschätzung von eigenen Kindheitserfahrungen		●	●	●	
Praxiserfahrungen / pädagogische Tätigkeit in Kindergarten / Kinderbetreuung		●	●	●	●
Berufliche und finanzielle Zufriedenheit			●	●	
Berufliche Ziele und Perspektiven	●	●	●	●	

Forschungprojekt ele*men*tar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern (2008-2010)
Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung (PsyKo),
Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck
mail: psyko@uibk.ac.at
web: http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/

Projektleitung: Univ. Prof. Dr. Josef C. Aigner

Mitarbeiter/innen Dr. Tim Rohrmann (Deutschland) rohrmann@wechselspiel-online.de
Dr. Bernhard Koch, Barbara Mösinger-Strubreither,
Gabriele Schauer, Tessa Zeis, Dr. Gerald Poscheschnik

Fragebögen

Fragebogen für Schüler und Schülerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

Fragebogen für Schüler und Schülerinnen in der Berufsfindungsphase

Fragebogen für Männer in der Kinderbetreuung

Fragebogen für Frauen in der Kinderbetreuung

Fragebögen für Eltern

Absolventenbefragung

Fragebogen für Schüler und Schülerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

Deckblatt – dient auch zur Information für Lehrkräfte!

Lieber Schüler! Liebe Schülerin!

Wir sind eine Forschungsgruppe der Universität Innsbruck und beschäftigen uns in unserer Arbeit mit dem Thema Kindergartenpädagogik, insbesondere mit der Frage „Männer im Kindergarten“.

Als angehende KindergartenpädagogInnen seid ihr die ExpertInnen, deren Meinung uns sehr wichtig ist. Deshalb bitten wir dich um Mithilfe bei unserer Forschung! Damit können wir die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen / zur Kindergartenpädagogin gemeinsam verbessern und attraktiver machen.

Bitte fülle den Fragebogen sorgfältig aus. Wenn du dich bei einer Frage nicht gleich entscheiden kannst, kreuze bitte die Antwort an, die noch am ehesten zutrifft. Bitte mache keine Kreuze zwischen zwei Kästchen, denn dann können wir deine Antwort nicht auswerten!

Alle deine Angaben werden natürlich vertraulich behandelt. Die Fragebögen werden anonym im verschlossenen Kuvert an uns zurückgesandt und nur von den MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts ausgewertet.

Herzlichen Dank!

Das elementar-Forschungsteam

1 Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zum Beruf der Kindergartenpädagogin / des Kindergartenpädagogen zu?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Der Beruf gibt einem das Gefühl, etwas Sinnvolles zu machen	❑	❑	❑	❑
Die Jobaussichten sind schlecht	❑	❑	❑	❑
Das Gehalt ist zu niedrig	❑	❑	❑	❑
Ich finde gut, dass man da auch Teilzeit arbeiten kann	❑	❑	❑	❑
Das ist nur ein Beruf für Frauen	❑	❑	❑	❑
Der Beruf hat ein schlechtes Image	❑	❑	❑	❑
Die ersten Lebensjahre sind für die Entwicklung am wichtigsten	❑	❑	❑	❑
Immer mit kleinen Kindern zusammen zu sein ist furchtbar anstrengend	❑	❑	❑	❑
Es ist spannend, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten	❑	❑	❑	❑
Die Arbeit mit kleinen Kindern ist eine große Herausforderung	❑	❑	❑	❑
Nur die besten Pädagoginnen und Pädagogen sollten kleine Kinder betreuen	❑	❑	❑	❑

2 Hast du vor Beginn deiner Ausbildung an der BAKIP schon öfters Kinder betreut?

- ❑ nein
- ❑ ja, meine Geschwister
- ❑ ja, als Babysitter/in
- ❑ ja, bei Freizeitangeboten
- ❑ ja, anderes: .....

3 Es gibt verschiedene Gründe, eine Ausbildung an der BAKIP zu beginnen. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich habe diesen Beruf gewählt, weil ich mit Kindern arbeiten will	❑	❑	❑	❑
Die Ausbildung kann ich für mich persönlich gut verwerten	❑	❑	❑	❑
Mit dieser Ausbildung kann ich meinen Wunschberuf ausüben	❑	❑	❑	❑
In der Schule wurde ich über die BAKIP-Ausbildung informiert	❑	❑	❑	❑
Meine Eltern haben mir dazu geraten	❑	❑	❑	❑
Meine Freundinnen/Freunde haben mir von diesem Beruf erzählt	❑	❑	❑	❑
Meine Freundinnen/Freunde besuchen auch diese Schule	❑	❑	❑	❑
Meine früheren Lehrerinnen/Lehrer haben mir dazu geraten	❑	❑	❑	❑
Ich habe mich für die BAKIP entschieden, weil ich hier die Matura machen kann	❑	❑	❑	❑
Eigentlich war es Zufall	❑	❑	❑	❑

4 Gibt es in deinem Umfeld Frauen, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie

❑ in der weiteren Verwandtschaft

❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

5 Gibt es in deinem Umfeld Männer, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie

❑ in der weiteren Verwandtschaft

❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

6 Wie haben deine Eltern auf deine Entscheidung für die BAKIP reagiert?

	ausdrücklich positiv	eher positiv	eher negativ	ausdrücklich negativ
Mutter	❑	❑	❑	❑
Vater	❑	❑	❑	❑

Erläuterungen: .....

.....

7 Wie haben deine Freunde und Klassenkameraden damals auf deine Entscheidung für die BAKIP reagiert?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Reaktionen von Mädchen waren positiv	❑	❑	❑	❑
Die Reaktionen von Burschen waren positiv	❑	❑	❑	❑
Ich hatte Bedenken, dass das in meinem Bekanntenkreis nicht gut ankommen könnte	❑	❑	❑	❑
Es gab abfällige oder spöttische Bemerkungen von Mädchen	❑	❑	❑	❑
Es gab abfällige oder spöttische Bemerkungen von Burschen	❑	❑	❑	❑

8 Welche Erfahrungen machst du heute als BAKIP-Schüler/-Schülerin mit anderen Jugendlichen?

	ja, oft	ja, gelegentlich	ja, selten	nein
Andere Jugendliche finden gut, was ich mache	❑	❑	❑	❑
Andere interessiert meine Ausbildung und wie es mir in der Praxis geht	❑	❑	❑	❑
Es gab schon Kritik oder dumme Sprüche, weil ich auf die BAKIP gehe	❑	❑	❑	❑
Wenn ich andere Jugendliche treffe, erzähle ich lieber nichts von meiner Ausbildung	❑	❑	❑	❑

9 Wie zufrieden bist du mit der Ausbildung an der BAKIP?

❑ sehr zufrieden ❑ eher zufrieden ❑ eher unzufrieden ❑ sehr unzufrieden

Mir gefällt besonders gut:

.....

.....

.....

Mich nervt besonders:

.....

.....

.....

10 Welche Bedeutung haben die folgenden Themenbereiche für dich ganz persönlich?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Pädagogik	❑	❑	❑	❑
Kindergartenpraxis (bzw. Hort-, Krippenpraxis)	❑	❑	❑	❑
Deutsch	❑	❑	❑	❑
Fremdsprachen	❑	❑	❑	❑
Naturwissenschaften	❑	❑	❑	❑
Musik	❑	❑	❑	❑
Bildnerische Erziehung	❑	❑	❑	❑
Werken	❑	❑	❑	❑
Sport/Leibeserziehung	❑	❑	❑	❑
Computer, neue Medien	❑	❑	❑	❑
Religion	❑	❑	❑	❑
Psychologie, Kommunikation	❑	❑	❑	❑
Natur- und Erlebnispädagogik („Outdoor“)	❑	❑	❑	❑

11 Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen über die Ausbildung an der BAKIP zu?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Ausbildung bietet viele Freiräume	❑	❑	❑	❑
Meine Leistungen werden wertgeschätzt	❑	❑	❑	❑
Lehrkräfte und Schüler/innen sprechen auf „Augenhöhe“ miteinander	❑	❑	❑	❑
Die BAKIP ist eigentlich eher für Mädchen gemacht	❑	❑	❑	❑
Als Bursch unter vielen Mädchen ist man der Hahn im Korb	❑	❑	❑	❑
Mädchen und Burschen an der BAKIP haben ganz unterschiedliche Interessen	❑	❑	❑	❑
Burschen haben sich bewusster für die Ausbildung an der BAKIP entschieden als Mädchen	❑	❑	❑	❑
„Männliche“ Themen und Aktivitäten kommen an der BAKIP zu kurz	❑	❑	❑	❑

12 Sind die folgenden Themen bisher Bestandteil Ausbildung bzw. des Unterrichts gewesen?

	ja	nein
Wissen über geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation	❑	❑
Selbstreflexion der eigenen Entwicklung als Mädchen / Frau bzw. Bursche / Mann	❑	❑
Reflexion der Bedeutung der Rolle als Frau/Mann in der Arbeit mit Kindern	❑	❑
Chancengleichheit bzw. Gleichberechtigung von Frau und Mann	❑	❑
Geschlechtersensible Pädagogik im Kindergarten / Hort	❑	❑

13 Burschen und Männer sind im Bereich der Kinderbetreuung in der Minderheit. Wie siehst du das?

Wie viele männliche Mitschüler hast du in deiner Klasse? …….

Hättest du gern mehr männliche Mitschüler in deiner Klasse / Ausbildungsgruppe?

❑ ja ❑ nein ❑ ist mir egal

Frage nur an Burschen: Hast du im Rahmen der Ausbildung schon einmal Gelegenheit gehabt, dich mit anderen Burschen / Männern über deine Situation als männlicher Kinderpädagoge auszutauschen?

❑ ja ❑ nein

Würdest du gern (mehr) Gelegenheiten für einen solchen Austausch haben?

❑ ja ❑ nein ❑ ist mir egal

Wie viele männliche Lehrkräfte hast du zurzeit? …….

Hättest du gern mehr männliche Lehrkräfte?

❑ ja ❑ nein ❑ ist mir egal

14 Was meinst du, wie müsste die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen/ zur Kindergartenpädagogin sein, damit sie für Burschen attraktiver wäre?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Es sollte ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Burschen an der Schule geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen musischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen sportlichen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen künstlerisch-kreativen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen handwerklich-technischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen „Outdoor“-Schwerpunkt Natur- und Erlebnispädagogik geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte viele Praxismöglichkeiten geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte gleichermaßen weibliche und männliche Lehrende geben	❑	❑	❑	❑
Die Ausbildung sollte auf Hochschulniveau angeboten werden	❑	❑	❑	❑
Die Ausbildung sollte nicht so lang sein	❑	❑	❑	❑

Diese Seite ist nur für Burschen! (Mädchen weiter auf der folgenden Seite)

15m Was für Erfahrungen hast du als Bursche in Praxiseinrichtungen gemacht?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Von den Kolleginnen wurde ich begeistert begrüßt	❑	❑	❑	❑
Von den Kolleginnen wurde ich skeptisch aufgenommen	❑	❑	❑	❑
Burschen / Männern wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	❑	❑	❑	❑
Von mir wurde dasselbe erwartet wie von anderen (weiblichen) Praktikantinnen	❑	❑	❑	❑
Es wurde erwartet, dass ich typisch männliche Aktivitäten übernehme, z.B. Fußball, Spiel auf dem Außengelände, Toben und Raufen	❑	❑	❑	❑
An Burschen / Männer werden geringere Ansprüche gestellt als an Mädchen / Frauen	❑	❑	❑	❑
Manche Tätigkeiten wurden mir als Bursch nicht zugetraut	❑	❑	❑	❑
Ich habe Kinder gewickelt und/oder auf die Toilette begleitet	❑	❑	❑	❑
Ich hatte schon einmal das Gefühl des sexuellen Missbrauchs verdächtigt zu werden, bloß weil ich ein Mann bin	❑	❑	❑	❑

Diese Seite ist nur für Mädchen! (Burschen weiter auf der folgenden Seite)

15w Was für Erfahrungen hast du zum Thema Burschen / Männer in Praxiseinrichtungen gemacht?

- ❑ Ich hatte in Praxiseinrichtungen noch nie mit Burschen / Männern zu tun
- ❑ Ich bin in Praxiseinrichtungen bereits männlichen Kollegen oder Praktikanten begegnet

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Burschen / Männer werden bevorzugt	❑	❑	❑	❑
Es gibt wenig Interesse an männlichen Praktikanten	❑	❑	❑	❑
Burschen / Männern wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	❑	❑	❑	❑
Von Burschen / Männern wird dasselbe erwartet wie von weiblichen Praktikantinnen und Pädagoginnen	❑	❑	❑	❑
Es wird erwartet, dass Burschen / Männer typisch männliche Aktivitäten übernehmen, z.B. Fußball, Spiel auf dem Außengelände, Toben und Raufen	❑	❑	❑	❑
An Burschen / Männer werden geringere Ansprüche gestellt als an Mädchen / Frauen	❑	❑	❑	❑
Manche Tätigkeiten werden Burschen / Männern nicht zugetraut	❑	❑	❑	❑
Es ist selbstverständlich, dass Burschen / Männer auch Kinder wickeln und/oder auf die Toilette begleiten	❑	❑	❑	❑
Ich habe schon erlebt, dass ein Bursche / Mann des sexuellen Missbrauchs verdächtigt wurde, nur weil er ein Mann ist	❑	❑	❑	❑

16 Wer hat dich in Praxisphasen besonders unterstützt?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Leitung der Praxiseinrichtung	❑	❑	❑	❑
Die/der direkte Ansprechpartner/in in der Praxiseinrichtung	❑	❑	❑	❑
Die/der BAKIP-Praxisbetreuer/in	❑	❑	❑	❑
Andere Lehrkräfte	❑	❑	❑	❑
Meine Mitschülerinnen	❑	❑	❑	❑
Meine Mitschüler	❑	❑	❑	❑
Meine Eltern	❑	❑	❑	❑

17 Hattest du schon einmal einen männlichen BAKIP-Praxisbetreuer oder einen männlichen Ansprechpartner in einer Praxiseinrichtung?

❑ ja ❑ nein ❑ Ich habe noch keine Praxisphasen gehabt

Hättest du gern einmal einen solchen männlichen Ansprechpartner?

❑ ja ❑ nein ❑ ist mir egal

18 Erziehen Männer anders als Frauen?

Was meinst du: Unterscheiden sich deiner Erfahrung nach weibliche und männliche Pädagog/innen in den folgenden Aspekten?

	eher Frauen	eher Männer	ich sehe da eher keinen Unterschied
Klare Anweisungen geben…	❑	❑	❑
Ängstlich sind…	❑	❑	❑
Aktiv auf Kinder zugehen…	❑	❑	❑
Mehr mit Kindern sprechen…	❑	❑	❑
Mehr Spiele im Freien machen…	❑	❑	❑
Den Kindern mehr zutrauen…	❑	❑	❑
Konflikten aus dem Weg gehen…	❑	❑	❑
Kinder mehr kontrollieren…	❑	❑	❑
Kindern ihre Selbständigkeit lassen…	❑	❑	❑
Öfter ein Auge zudrücken…	❑	❑	❑
Mehr Geduld haben…	❑	❑	❑

20 Hast du schon einmal überlegt, die Ausbildung abzubrechen?

❑ ja ❑ nein

Wenn ja, warum?

.....

.....

.....

.....

21 Frage nur an Burschen: Nach der Ausbildung werde ich…

❑ Präsenzdienst ableisten ❑ Zivildienst ableisten

❑ weder noch ❑ weiß noch nicht

22 Frage an alle: Was hast du für Pläne für die Zeit nach deiner Ausbildung bzw.
nach dem Präsenz-/Zivildienst?

	auf jeden Fall	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
Mit Kindern arbeiten	❑	❑	❑	❑
Ein Studium beginnen	❑	❑	❑	❑
Eine andere Ausbildung beginnen	❑	❑	❑	❑
Eine Weile ins Ausland gehen	❑	❑	❑	❑
In einem anderen Bereich arbeiten	❑	❑	❑	❑
Eine Weile nicht arbeiten	❑	❑	❑	❑
Eine Familie gründen	❑	❑	❑	❑

23 Mein späterer Beruf sollte …

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
... Aufstiegsmöglichkeiten bieten	❑	❑	❑	❑
... gut bezahlt sein	❑	❑	❑	❑
... es möglich machen, dass ich mich auch um Kindererziehung und Haushalt kümmern kann	❑	❑	❑	❑
... mit Menschen zu tun haben, denn ich bin gerne in Kontakt	❑	❑	❑	❑

24 Wie schätzt du die Jobaussichten für Kindergartenpädagog/innen ein?

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
... für einen männlichen Kindergartenpädagogen	❑	❑	❑	❑
... für eine weibliche Kindergartenpädagogin	❑	❑	❑	❑

25 Wenn du die Absicht hast, nach der Ausbildung (bzw. nach dem Präsenz-/ Zivildienst) in der Kinderbetreuung zu arbeiten:
In welchen Bereichen würdest du gern arbeiten, in welchen weniger gern?

	auf jeden Fall	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
In einem Regelkindergarten von Stadt oder Gemeinde	❑	❑	❑	❑
In einer kirchlich getragenen Einrichtung	❑	❑	❑	❑
In einer Krippe	❑	❑	❑	❑
In einem Hort	❑	❑	❑	❑
In der Kindergruppe einer Elterninitiative	❑	❑	❑	❑
In einem „Alternativkindergarten“ (z.B. Montessori, Wild)	❑	❑	❑	❑
In einem Natur- oder „Outdoor“-Kindergarten	❑	❑	❑	❑
In einer Einrichtung für Jugendliche	❑	❑	❑	❑
Am liebsten würde ich einen eigenen Kindergarten/Kindergruppe leiten	❑	❑	❑	❑

26 Wenn du die Wahl hättest: Welches Beschäftigungsausmaß würdest du bevorzugen – und warum?

- ❑ Ich möchte gern Vollzeit in der Kinderbetreuung arbeiten
  - ❑ weil sonst das Geld nicht reicht
  - ❑ um mich beruflich ganz einbringen zu können
  - ❑ weil ich eine Führungsposition anstrebe
  - ❑ weil sich auch ein Vollzeitjob in der Kinderbetreuung gut mit einer eigenen Familie vereinbaren lässt.
- ❑ Ich möchte gern (zeitweise) Teilzeit in der Kinderbetreuung arbeiten
  - ❑ um Beruf und Familie vereinbaren zu können
  - ❑ um parallel zu studieren
  - ❑ um noch Zeit für andere berufliche Tätigkeiten zu haben
  - ❑ um mehr Zeit für private Interessen zu haben

27 Was würde eine Tätigkeit im Kindergarten für dich (noch) attraktiver machen?

	stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien verbringen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn mehr Platz zum Toben wäre	❑	❑	❑	❑
Wenn es nicht so „brav“ und „ordentlich“ zugehen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Bewegung geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Experimente, eine Werk-bank und technische Dinge geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es zumindest einen männlichen Kollegen geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn ich auf meine eigene Art mit den Kindern umgehen könnte	❑	❑	❑	❑
Wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn ich später einmal meinen eigenen Kindergarten leiten könnte	❑	❑	❑	❑

Weiteres (bitte notieren) .....

28a Momentan sind wenige Männer in den Kindergärten beschäftigt. Sollten dort mehr männliche Pädagogen tätig sein?

❑ ja ❑ nein

28b Wenn ja:
Warum sollte es deiner Ansicht nach mehr Männer in Kindergärten geben?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
… weil gemischte Teams besser sind als reine Frauen- oder Männerteams	❑	❑	❑	❑
… damit Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben	❑	❑	❑	❑
… weil Männer für Jungen besonders wichtig sind	❑	❑	❑	❑
… weil Männer auch für Mädchen besonders wichtig sind	❑	❑	❑	❑
… damit Kinder sehen, dass Männer (Burschen) und Frauen (Mädchen) dasselbe können	❑	❑	❑	❑
… weil Männer (Burschen) einen anderen Zugang zu Kindern haben	❑	❑	❑	❑
… weil Männer und Frauen unterschiedlich sind und sich gut ergänzen können	❑	❑	❑	❑
… weil viele Kinder heute ohne Vater aufwachsen	❑	❑	❑	❑
… weil männliche Pädagogen nicht allein in einem Team arbeiten sollten	❑	❑	❑	❑
… weil Männer ganz unterschiedlich sind	❑	❑	❑	❑

Weiteres (bitte notieren) .....

29 Wie haben deine Eltern dich erzogen?

Uns interessiert, welche Erfahrungen du als Kind mit deinen Eltern gemacht hast.

Wenn es auch schwer sein mag, sich genau zu erinnern, wie sich deine Eltern in deiner Kindheit dir gegenüber verhalten haben, so gibt es doch sicher Erinnerungen an die Erziehungsmethoden, die sie anwandten.

Bitte kreuze für jede Frage die Antwort an, die dem damaligen Verhalten deines Vaters bzw. deiner Mutter entspricht. Unterscheide bitte zwischen deinem Vater und deiner Mutter. Falls sich beide gleich verhalten haben, kreuze bitte für beide Eltern die gleiche Antwortalternative an.

Falls du nicht mit beiden Eltern aufgewachsen bist, fülle bei jeder Frage bitte jeweils nur die Zeile für das Elternteil aus, mit dem du zusammen gelebt hast. Wenn eine andere Person für deine Erziehung verantwortlich war, kannst du die Fragen für diese Person beantworten, nämlich für: ……

		Nein, niemals	Ja, gelegentlich	Ja, oft	Ja, ständig
Wurdest du von deinen Eltern hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Hast du gespürt, dass deine Eltern dich gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass deine Eltern dich auch für „kleine Sünden“ hart bestraften?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten deine Eltern dich zu beeinflussen, etwas „Besseres“ zu werden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass deine Eltern aus Angst, dir könnte etwas zustoßen, Dinge verboten, die anderen in deinem Alter erlaubt wurden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass du als Kind vor anderen ausgeschimpft oder geschlagen wurdest?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten deine Eltern, dich zu trösten und aufzumuntern, wenn dir etwas daneben gegangen war?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass deine Eltern dir mehr Schläge erteilten, als du es verdient hattest?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Konntest du von deinen Eltern Unterstützung erwarten, wenn du vor einer schweren Aufgabe standest?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Lehnten deine Eltern Freunde und Kameraden ab, mit denen du dich gern getroffen hast?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten dich deine Eltern anzutreiben, „Beste/r“ zu werden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Zeigten deine Eltern vor anderen, dass sie dich gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑

Forts. Wie haben deine Eltern dich erzogen?

		Nein, niemals	Ja, gelegentlich	Ja, oft	Ja, ständig
Gebrauchten deine Eltern die Redensart „Wenn du das nicht tust, bin ich traurig“?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Wurdest du von deinen Eltern gelobt?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Wurdest du von deinen Eltern getröstet, wenn du traurig warst?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass du von deinen Eltern bestraft wurdest, ohne etwas getan zu haben?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Zeigten dir deine Eltern mit Worten und Gesten, dass sie dich gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass du ohne Grund Schläge bekamst?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Hast du dir manchmal gewünscht, dass sich deine Eltern weniger darum kümmerten, was du tatest?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Bekamst du von deinen Eltern Schläge?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Setzten deine Eltern bestimmte Grenzen für das, was du tun und lassen durftest, und bestanden sie eisern darauf?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Behandelten deine Eltern dich so, dass du dich schämtest?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Findest du, dass deine Eltern übertrieben ängstlich waren, dass dir etwas zustoßen könnte?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Konnten deine Eltern mit dir schmusen?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑

30 Wie siehst du deine Kindheit und deine Eltern heute?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Alles in allem hatte ich eine gute Kindheit	❑	❑	❑	❑
Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als mein Vater	❑	❑	❑	❑
Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als meine Mutter	❑	❑	❑	❑

31 Wie sollten deiner Meinung nach Frauen und Männer ihr Zusammenleben gestalten? Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu					stimme gar nicht zu
	1	2	3	4	5	6
Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein "richtiger Mann"	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mann und Frau sollen sich Familienarbeit und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn Kinder da sind, soll die Frau in den ersten drei Jahren zu Hause bleiben	❑	❑	❑	❑	❑	❑

32 Gibt es noch etwas, was du uns noch mitteilen möchtest?

.....

.....

.....

Abschließend noch einige Fragen zu deiner Person !

Bitte genau ausfüllen, dies ist wichtig für unsere Auswertung!

Geschlecht: ❑ weiblich
❑ männlich

Alter: ..... Jahre

Klassenstufe: .....

- ❑ Schwerpunkt Horterziehung
- ❑ Schwerpunkt Krippenerziehung
- ❑ Schwerpunkt Sonderkindergartenpädagogik

Muttersprache: ❑ deutsch
❑ türkisch
❑ serbokroatisch
❑ andere, und zwar .....

- ❑ Ich bin mit meinen beiden Eltern aufgewachsen, bis ich …… Jahre alt war
- ❑ Meine Eltern haben sich getrennt, als ich …… Jahre alt war
- ❑ Ich bin seit dem Alter von …… aufgewachsen bei .....

Heute lebe ich ❑ im Heim/Internat
zusammen mit ❑ Mutter
❑ Vater
❑ Stiefmutter bzw. neue Partnerin meines Vaters
❑ Stiefvater bzw. neuer Partner meiner Mutter
❑ Geschwister
❑ Großeltern
❑ sonstige

Beruf des Vaters: .....

Beruf der Mutter: .....

Ich habe …… Brüder und …… Schwestern und bin
der /die …… in der Geschwisterfolge.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Fragebogen für Schüler und Schülerinnen

1 Zum Einstieg: „Männer im Kindergarten“ - was fällt dir dazu als erstes ein?

.....

.....

.....

2 Welche Berufe interessieren dich grundsätzlich?

	sehr interessiert	*interessiert*	*weniger interessiert*	*gar nicht interessiert*
Technische und handwerkliche Berufe	❑	❑	❑	❑
Kreative und künstlerische Berufe	❑	❑	❑	❑
Berufe im Bereich Bildung und Erziehung	❑	❑	❑	❑
Kaufmännische Berufe	❑	❑	❑	❑
Pflege- und Gesundheitsberufe	❑	❑	❑	❑
Andere, und zwar:	❑	❑	❑	❑

3 Mein späterer Beruf sollte ...

	sehr wichtig	*wichtig*	*weniger wichtig*	*unwichtig*
... Aufstiegsmöglichkeiten bieten	❑	❑	❑	❑
... gut bezahlt sein	❑	❑	❑	❑
... es möglich machen, dass ich mich auch um Kindererziehung und Haushalt kümmern kann	❑	❑	❑	❑
... mit Menschen zu tun haben, denn ich bin gerne in Kontakt	❑	❑	❑	❑

4 Bewerte das Ansehen folgender Berufe in der Gesellschaft

	hoch 1	2	3	4	5	*niedrig* 6
KFZ-Mechaniker/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mediendesigner/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Lehrer/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Kindergartenpädagoge/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Einzelhandelskaufmann/ -kauffrau	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Feuerwehrmann/-frau	❑	❑	❑	❑	❑	❑

5 Was meinst Du: Wie viel verdient man in den folgenden Berufen?

	viel 1	2	3	4	5	*wenig* 6
KFZ-Mechaniker/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mediendesigner/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Lehrer/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Kindergartenpädagoge/in	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Einzelhandelskaufmann/-kauffrau	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Feuerwehrmann/frau	❑	❑	❑	❑	❑	❑

6 Hast du schon öfters Kinder betreut?

- ❑ nein
- ❑ ja, meine Geschwister
- ❑ ja, als Babysitter/in
- ❑ ja, bei Freizeitangeboten
- ❑ ja, anderes: .....

7 Kannst du dir grundsätzlich vorstellen .....

	ja sicher	*eher ja*	*eher nicht*	*sicher nicht*
... Jugendgruppen (Pfadfinder, Jungschar etc.) zu leiten?	❑	❑	❑	❑
... Fußballtrainer/in für Kinder zu sein?	❑	❑	❑	❑
... als Babysitter/in zu arbeiten?	❑	❑	❑	❑
... ein Praktikum in einem Kindergarten/Hort zu machen?	❑	❑	❑	❑

8 Kannst du dir grundsätzlich vorstellen, mit Kindern in einem Kindergarten oder Hort zu arbeiten?

ja sicher	*eher ja*	*eher nicht*	*sicher nicht*
❑	❑	❑	❑

9 Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zum Beruf der Kindergartenpädagogin / des Kindergartenpädagogen zu?

	stimme zu	*stimme etwas zu*	*stimme eher nicht zu*	*stimme gar nicht zu*
Das ist nur ein Beruf für Frauen	❑	❑	❑	❑
Die Jobaussichten sind schlecht	❑	❑	❑	❑
Der Beruf gibt einem das Gefühl, etwas Sinnvolles zu machen	❑	❑	❑	❑
Das Gehalt ist zu niedrig	❑	❑	❑	❑
Ich finde gut, dass man da auch Teilzeit arbeiten kann	❑	❑	❑	❑
Der Beruf hat ein schlechtes Image	❑	❑	❑	❑
Die ersten Lebensjahre sind für die Entwicklung am wichtigsten	❑	❑	❑	❑
Immer mit kleinen Kindern zusammen zu sein ist furchtbar anstrengend	❑	❑	❑	❑
Es ist spannend, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten	❑	❑	❑	❑
Die Arbeit mit kleinen Kindern ist eine große Herausforderung	❑	❑	❑	❑
Nur die besten Pädagogen sollten kleine Kinder betreuen	❑	❑	❑	❑

10 Was spricht für dich ganz persönlich dagegen, einmal im Kindergarten oder Hort zu arbeiten?

	trifft zu	*trifft etwas zu*	*trifft eher nicht zu*	*trifft gar nicht zu*
Traue mir die Arbeit nicht zu	❑	❑	❑	❑
Das schlechte Gehalt	❑	❑	❑	❑
Das schlechte Image	❑	❑	❑	❑
(Kleine) Kinder interessieren mich nicht	❑	❑	❑	❑
Meine Eltern würden das nicht wollen	❑	❑	❑	❑
Keine Karrieremöglichkeiten	❑	❑	❑	❑
Das ist nur ein Beruf für Frauen	❑	❑	❑	❑
Singen, spielen und basteln ist uninteressant	❑	❑	❑	❑

Dagegen spricht für mich auch folgendes:

.....

11 Was würde den Beruf des Kindergartenpädagogen / der Kindergartenpädagogin für Dich attraktiver machen?

	stimme zu	*stimme etwas zu*	*stimme eher nicht zu*	*stimme gar nicht zu*
Wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien verbringen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn mehr Platz zum Toben wäre	❑	❑	❑	❑
Wenn es nicht so „brav“ und „ordentlich“ zugehen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Bewegung geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Experimente, eine Werkbank und technische Dinge geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es zumindest einen männlichen Kollegen geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn ich auf meine eigene Art mit den Kindern umgehen könnte	❑	❑	❑	❑
Wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn ich später einmal mein eigener Chef sein könnte	❑	❑	❑	❑

Weiteres (bitte notieren) .....

12 Momentan sind wenige Männer in den Kindergärten beschäftigt. Sollten dort mehr männliche Pädagogen tätig sein?

❑ ja ❑ nein

Warum?

.....

13 Bist Du im Rahmen der schulischen Berufsinformationen schon einmal auf den Beruf „Kindergartenpädagoge/in“ hingewiesen worden?

❑ ja ❑ nein

14 Wenn ja, wodurch hast du von dem Beruf erfahren?

❑ Familie
❑ Freund/in
❑ eigene Kindergartenzeit
❑ Medien
❑ andere, nämlich .....

15 Weiß Du, wo man zur Kindergartenpädagogin / zum Kindergartenpädagogen ausgebildet wird?

❑ ja ❑ nein

16 Gibt es in deinem Umfeld Frauen, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie
❑ in der weiteren Verwandtschaft
❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

17 Gibt es in deinem Umfeld Männer, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie
❑ in der weiteren Verwandtschaft
❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

18 Wie schätzt du die Jobaussichten für Kindergartenpädagogen/innen ein?

	sehr gut	*gut*	*schlecht*	*sehr schlecht*
... für einen männlichen Kindergartenpädagogen	❑	❑	❑	❑
... für eine weibliche Kindergartenpädagogin	❑	❑	❑	❑

19 Die Ausbildung zum/zur Kindergartenpädagogen/in findet derzeit an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) statt und dauert fünf Jahre.

Glaubst Du, dass die folgenden Schulen im Vergleich zur BAKIP leichter oder schwieriger sind?

	leichter	*gleich*	*schwieriger*
Sonstige BHS (Berufsbildende Höhere Schule)	❑	❑	❑
AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule)	❑	❑	❑
HAK (Handelsakademie)	❑	❑	❑
HTL (Höhere Technische Lehranstalt)	❑	❑	❑

20 Wie müsste die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen/zur Kindergartenpädagogin sein, damit sie für dich in Frage käme?

	sehr wichtig	*wichtig*	*weniger wichtig*	*unwichtig*
Es sollte ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen *und* Burschen an der Schule geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen musischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen sportlichen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen künstlerisch-kreativen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen handwerklich-technischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte viele Praxismöglichkeiten geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte gleichermaßen weibliche und männliche Lehrende geben	❑	❑	❑	❑
Die Ausbildung sollte auf Hochschulniveau angeboten werden	❑	❑	❑	❑
Die Ausbildung sollte nicht so lang sein	❑	❑	❑	❑

21 Weshalb, glaubst Du, arbeiten so wenige Männer im Kindergarten?

	trifft zu	*trifft etwas zu*	*trifft eher nicht zu*	*trifft gar nicht zu*
… weil dort nur Frauen arbeiten	❑	❑	❑	❑
… weil ihnen das zu „häuslich“ ist	❑	❑	❑	❑
… weil das Gehalt zu niedrig ist	❑	❑	❑	❑
… weil der Beruf ein schlechtes Image hat	❑	❑	❑	❑
… weil Männer viele andere Jobmöglichkeiten haben	❑	❑	❑	❑
… weil Männer in diesem Beruf oft belächelt werden	❑	❑	❑	❑
… weil sie sich einfach nicht für kleine Kinder interessieren	❑	❑	❑	❑
… weil Männer nicht so geeignet für die Arbeit mit Kindern sind.	❑	❑	❑	❑

Andere Gründe: .....

.....

22 Es gibt verschiedene Meinungen über „Männer im Kindergarten“. Inwieweit stimmst Du den folgenden Aussagen zu?

Männer im Kindergarten sind …	*trifft zu*	*trifft etwas zu*	*trifft eher nicht zu*	*trifft gar nicht zu*
… “Aliens“, eine kleine Minderheit	❑	❑	❑	❑
… wichtig für die Kinder	❑	❑	❑	❑
… meistens schwul	❑	❑	❑	❑
… Männer, die sonst halt nichts können	❑	❑	❑	❑
… nett, „putzig“	❑	❑	❑	❑
… “richtige Männer“, die sich was trauen	❑	❑	❑	❑
… für Frauen attraktiv, weil sie zeigen, dass sie mit Kindern umgehen können	❑	❑	❑	❑
… eine Gefahr für Kinder	❑	❑	❑	❑
… Perverse, die Kinder missbrauchen	❑	❑	❑	❑
… keine „richtigen Männer“	❑	❑	❑	❑

23 Wie sollten deiner Meinung nach Frauen und Männer ihr Zusammenleben gestalten? Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu					*stimme gar nicht zu*
	1	2	3	4	5	6
Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein "richtiger Mann"	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mann und Frau sollen sich Familienarbeit und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn Kinder da sind, soll die Frau in den ersten drei Jahren zu Hause bleiben	❑	❑	❑	❑	❑	❑

24 Wenn Du an Deinen jetzigen Freundeskreis denkst: Sind da ...

... mehr Burschen	*... ziemlich gemischt*	*... mehr Mädchen*
❑	❑	❑

25 Gibt es noch etwas, was du uns noch mitteilen möchtest?

.....

.....

.....

Abschließend noch einige Fragen zu deiner Person !

Geschlecht:
- ❑ weiblich
- ❑ männlich

Alter: ..... Jahre

Muttersprache:
- ❑ deutsch
- ❑ türkisch
- ❑ serbokroatisch
- ❑ andere, und zwar .....

Ich lebe zusammen mit:
- ❑ Mutter
- ❑ Vater
- ❑ Stiefmutter bzw. neue Partnerin meines Vaters
- ❑ Stiefvater bzw. neuer Partner meiner Mutter
- ❑ Geschwister
- ❑ Großeltern
- ❑ sonstige

So alt sind meine Geschwister:

Schwester 1: ..... Jahre Bruder 1:..... Jahre

Schwester 2: ..... Jahre Bruder 2: ..... Jahre

Schwester 3: ..... Jahre Bruder 3: ..... Jahre

Beruf des Vaters: .....

Beruf der Mutter: .....

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Fragebogen für Männer in der Kinderbetreuung

Lieber Kollege!

Wir sind eine Forschungsgruppe der Universität Innsbruck, die sich mit „Männern in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ beschäftigt. Uns interessiert, welche Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen tätig sind, wie sie dazu gekommen sind, mit Kindern zu arbeiten und wie ihre Erfahrungen in ihrem Berufsalltag sind. Dieser Fragebogen ergeht an alle pädagogisch tätigen Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen (Frauen in der Kinderbetreuung erhalten einen ähnlichen Fragebogen).

Mit Ihrer Mithilfe wollen wir einen Beitrag dazu leisten, das Arbeitsfeld „Kinderbetreuung“ sowohl für Männer als auch für Frauen zu verbessern und aufzuwerten! Je mehr Pädagogen, Erzieher und andere Kollegen den Fragebogen ausfüllen, desto mehr lässt sich mit den Ergebnissen anfangen, mit denen wir uns für positive Veränderungen im Bereich Kinderbetreuung einsetzen werden.

Bitte nehmen Sie sich daher etwa eine halbe Stunde Zeit und füllen den Fragebogen sorgfältig aus – auch, wenn der Fragebogen recht lang ist und es Ihnen manchmal so vorkommt, als ob eine Frage doppelt gestellt wird. Wenn Sie sich bei einer Frage nicht gleich entscheiden können, kreuzen Sie bitte die Antwort an, die noch am ehesten zutrifft. Bitte machen Sie keine Kreuze zwischen zwei Kästchen, da die Antwort sonst nicht ausgewertet werden kann.

Der Fragebogen ist anonym. Alle Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und nur von den MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts ausgewertet. Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen in beiliegendem Briefumschlag an uns zurück.

Wir informieren Sie gern über die Ergebnisse des Forschungsprojekts und laden Sie zur Abschlusskonferenz im Juni 2010 ein, wenn Sie uns Ihre e-mail-Adresse zukommen lassen (mail an elementar-ezwi@uibk.ac.at senden).

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Das ele*men*tar-Forschungsteam

Angaben zur Person und zur Beschäftigungssituation

Geschlecht: ❑ weiblich
❑ männlich

Alter: ..... Jahre

Bundesland: .....

Wie alt waren Sie, als Sie Ihre Ausbildung bzw. Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung begonnen haben?

Beginn der pädagogischen Ausbildung: ..... Jahre

Erste Arbeitsstelle in einer Kinderbetreuungseinrichtung: Jahre

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie im Arbeitsfeld Kinderbetreuung?

..... Jahre (ohne Praktika)

Bei welchem Träger arbeiten Sie derzeit?

- ❑ kommunaler Träger (Gemeinde, Stadt; Bund)
- ❑ kirchlicher Träger
- ❑ Elterninitiative
- ❑ privater Verein (außer Elterninitiativen)
- ❑ anderer Träger

In welcher Funktion arbeiten Sie derzeit?

- ❑ Einrichtungsleitung freigestellt
- ❑ Einrichtungsleitung im Gruppendienst
- ❑ Gruppenleitung
- ❑ Fachpersonal unterstützend
- ❑ Helfer/Assistent
- ❑ Zivildienstleistender
- ❑ Sonstiges

In welcher Einrichtungsform arbeiten Sie zurzeit?

- ❑ Kinderkrippe / Krabbelstube / Kindergruppe 0-3 Jahre
- ❑ Kindergarten / Kindergruppe 3-6 Jahre
- ❑ Hort
- ❑ altersgemischte Einrichtung

Wie groß ist Ihre Einrichtung?

Wir haben ..... Gruppe/n und insgesamt ca. Plätze.

Wer leitet Ihre Einrichtung?

- ❑ Ich selbst
- ❑ eine Frau
- ❑ ein Mann

Haben Sie schon einmal mit männlichen Kollegen zusammen gearbeitet?

- ❑ nein
- ❑ ja, früher einmal
- ❑ ja, aktuell arbeite ich mit ……. männlichen Kollegen zusammen

Meine höchster Bildungsabschluss

- ❑ Hauptschule
- ❑ Berufsbildende Mittlere Schule / Lehre
- ❑ Matura
- ❑ Fachhochschule / Universität

Ich habe absolviert

❑ Militärdienst ❑ Zivildienst ❑ weder Militär- noch Zivildienst

Ich arbeite in der Kinderbetreuung

- ❑ bis 15 Stunden/Woche
- ❑ 16 – 25 Stunden/Woche
- ❑ 26 – 35 Stunden/Woche
- ❑ 36 – 40 Stunden/Woche
- ❑ mehr als 40 Stunden/Woche

Üben Sie zurzeit neben Ihrer Tätigkeit in der Kinderbetreuung noch eine weitere Tätigkeit regelmäßig aus?

- ❑ nein
- ❑ ja, und zwar im Umfang
  - ❑ bis zu fünf Stunden wöchentlich
  - ❑ mehr als fünf Stunden wöchentlich

Der Weg in den Beruf

Wann haben Sie das erste Mal daran gedacht, in der Kinderbetreuung tätig zu werden? (Mehrfachnennungen möglich)

- ❑ schon als Kind
- ❑ als Jugendlicher
- ❑ als Erwachsener, und zwar
  - ❑ direkt nach der Schulzeit
  - ❑ nach Erfahrungen in anderen Arbeitsbereichen
  - ❑ in einer Phase der Erwerbslosigkeit
  - ❑ sonstiges

Haben Sie bereits als Jugendlicher öfters Kinder betreut?

- ❑ nein
- ❑ ja, meine Geschwister
- ❑ ja, als Babysitter
- ❑ ja, bei Freizeitangeboten,
- ❑ ja, anderes:

Was bzw. wer hat Sie zu dieser Tätigkeit bzw. Ausbildung motiviert?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Hinweise von Eltern, Geschwistern	❑	❑	❑	❑
Hinweise aus dem Freundeskreis	❑	❑	❑	❑
Hinweise der Partnerin, Freundin	❑	❑	❑	❑
Informationen zum Beruf in Schule und/oder Berufsberatung	❑	❑	❑	❑
Erfahrungen in Praktika	❑	❑	❑	❑
Erfahrungen im Zivildienst	❑	❑	❑	❑
Erfahrungen mit eigenen Kindern	❑	❑	❑	❑
Die Möglichkeit, an der BAKIP die Matura zu machen	❑	❑	❑	❑
Spaß an der Arbeit mit Kindern	❑	❑	❑	❑
Der Wunsch, etwas Sinnvolles zu tun	❑	❑	❑	❑
Gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Frauen	❑	❑	❑	❑
Schlechte Erfahrungen in „Männerberufen“	❑	❑	❑	❑
Eigentlich war es Zufall	❑	❑	❑	❑

Gibt es in Ihrem persönlichen Umfeld Frauen, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie
❑ in der weiteren Verwandtschaft
❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

Gibt es in Ihrem persönlichen Umfeld Männer, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie
❑ in der weiteren Verwandtschaft
❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

Wie haben Ihre Eltern auf Ihre Entscheidung für eine Ausbildung bzw. Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung reagiert?

	ausdrücklich positiv	eher positiv	eher negativ	ausdrücklich negativ
Mutter	❑	❑	❑	❑
Vater	❑	❑	❑	❑

Wie hat Ihr damaliges Umfeld auf Ihre Entscheidung für eine Ausbildung bzw. Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung reagiert?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Reaktionen von Frauen/Mädchen waren positiv	❑	❑	❑	❑
Die Reaktionen von Männern/Burschen waren positiv	❑	❑	❑	❑
Ich hatte Bedenken, dass das in meinem Bekanntenkreis nicht gut ankommen könnte	❑	❑	❑	❑
Es gab abfällige oder spöttische Bemerkungen von Mädchen/Frauen	❑	❑	❑	❑
Es gab abfällige oder spöttische Bemerkungen von Burschen/Männern	❑	❑	❑	❑

Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit im pädagogischen Bereich in einem anderen Beruf gearbeitet?

❑ nein
❑ ja, als ..... sowie als ..... , und zwar

❑ als ungelernte Kraft
❑ mit abgeschlossener Berufsausbildung

Welche pädagogische Ausbildung haben Sie?

❑ Ich habe keine pädagogische Ausbildung

	Ausbildung abgeschlossen	z.Zt. in Ausbildung
BAKIP 5-jährig bzw. 4-jährig	❑	❑
Schwerpunkt Sonderpädagogik	❑	❑
Schwerpunkt Hortpädagogik	❑	❑
Schwerpunkt Früherziehung	❑	❑
BAKIP Kolleg Vollzeit	❑	❑
BAKIP berufsbegleitend oder als Externist	❑	❑
BÖE-Bildungszyklus	❑	❑
Montessori-Ausbildung	❑	❑
Lehrgänge des bfi oder wifi zum Kindergartenassistent/-helfer	❑	❑
Erzieher, Kolleg für Sozialpädagogik	❑	❑
Lehrerausbildung	❑	❑
Studium (Universität)	❑	❑
andere, und zwar……	❑	❑

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer pädagogischen Ausbildung?

❑ sehr zufrieden ❑ eher zufrieden ❑ eher unzufrieden ❑ sehr unzufrieden

Was meinen Sie: Was könnte Ausbildungen zum Kindergartenpädagogen/ zur Kindergartenpädagogin für Burschen bzw. Männer attraktiver machen?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Es sollte gezielte Ausbildungsangebote für Quereinsteiger geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte eine Ausbildung auf Hochschulniveau geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen musischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen sportlichen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen künstlerisch-kreativen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑

Es sollte einen handwerklich-technischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen „Outdoor“-Schwerpunkt Natur- und Erlebnispädagogik geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte ein ausgewogenes Verhältnis beider Geschlechter geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte gleichermaßen weibliche und männliche Lehrende geben	❑	❑	❑	❑

Ihre aktuelle Tätigkeit

Wie zufrieden sind Sie zurzeit mit Ihrer beruflichen Situation?

1= sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = weder/noch,
5 = eher unzufrieden, 6 = unzufrieden, 7 = sehr unzufrieden

	sehr zufrieden						sehr unzufrieden
	1	2	3	4	5	6	7
Mit meiner Position an meiner Arbeitsstelle bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn ich daran denke, wie sicher mir meine berufliche Zukunft ist, dann bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit den Aufstiegsmöglichkeiten, die ich an meinem Arbeitsplatz habe, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen angeht, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Abwechslung, die mir mein Beruf bietet, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Zusammenarbeit mit meinen weiblichen Kolleginnen bin ich… ❑ Ich habe keine weibliche(n) Kollegin(nen)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Zusammenarbeit mit meinem / meinen männlichen Kollegen bin ich… ❑ Ich habe keine(n) männlichen Kollegen	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Wie zufrieden sind Sie zurzeit mit Ihrer finanziellen Lage?

1= sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = weder/noch,
5 = eher unzufrieden, 6 = unzufrieden, 7 = sehr unzufrieden

	sehr zufrieden						sehr unzufrieden
	1	2	3	4	5	6	7
Mit meinem Einkommen/Lohn bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit dem, was ich besitze, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit meinem Lebensstandard bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Sicherung meiner wirtschaftlichen Existenz bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit meinen zukünftigen Verdienstmöglichkeiten bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit den Möglichkeiten, die ich meiner Familie finanziell bieten kann, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit meiner voraussichtlichen (finanziellen) Alterssicherung bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Welche Erfahrungen haben Sie als Mann in der Praxis gemacht?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Von den Kolleginnen wurde ich als neuer Kollege begeistert begrüßt	❑	❑	❑	❑
Männern / Burschen wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	❑	❑	❑	❑
Von mir wird dasselbe erwartet wie von weiblichen Pädagoginnen	❑	❑	❑	❑
Es wird erwartet, dass ich handwerkliche oder „Hausmeister"-Tätigkeiten übernehme	❑	❑	❑	❑
Es wird erwartet, dass ich typisch männliche Aktivitäten mit Kindern übernehme, z.B. Fußballspielen oder Toben & Raufen	❑	❑	❑	❑
An Männer / Burschen werden geringere Ansprüche gestellt als an Frauen / Mädchen	❑	❑	❑	❑
Manche Tätigkeiten werden mir als Mann nicht zugetraut	❑	❑	❑	❑
Es ist selbstverständlich, dass ich Kinder wickle und/oder auf die Toilette begleite	❑	❑	❑	❑
Ich hatte schon einmal das Gefühl des sexuellen Missbrauchs verdächtigt zu werden, bloß weil ich ein Mann bin	❑	❑	❑	❑

Wie erleben Sie die Zusammenarbeit in Ihrem Team?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich fühle mich im Großen und Ganzen akzeptiert	❑	❑	❑	❑
Die unterschiedlichen Sichtweisen von Frauen und Männern ergänzen sich	❑	❑	❑	❑
Die persönlichen Interessen und Neigungen von Frauen und Männern ergänzen sich	❑	❑	❑	❑
In gemischten Teams werden Dinge schneller auf den Punkt gebracht	❑	❑	❑	❑
Ich spreche Dinge lieber gleich und direkt an	❑	❑	❑	❑
Ich habe über die Arbeit hinaus Kontakt zu meinen Kolleg/innen	❑	❑	❑	❑
Es kam schon öfters vor, dass ich mich als Mann diskriminiert fühlte	❑	❑	❑	❑

Unterscheiden Sie Sich Ihrer Erfahrung nach von Ihren weiblichen Kolleginnen in den folgenden Aspekten?

	eher ich	eher meine Kolleginnen	ich sehe da eher keinen Unterschied
Aktiv auf Kinder zugehen…	❑	❑	❑
Mehr mit Kindern sprechen…	❑	❑	❑
Mehr auf Ordnung achten…	❑	❑	❑
Klare Anweisungen geben…	❑	❑	❑
Konflikten aus dem Weg gehen…	❑	❑	❑
Kinder mehr kontrollieren…	❑	❑	❑
Den Kindern mehr zutrauen…	❑	❑	❑
Mehr Spiele im Freien machen…	❑	❑	❑
Kinder trösten…	❑	❑	❑
Öfter ein Auge zudrücken…	❑	❑	❑
Mehr Geduld haben…	❑	❑	❑
Bastelangebote machen…	❑	❑	❑
Spiele mit Wettbewerbscharakter machen…	❑	❑	❑
Kampfspiele machen ….	❑	❑	❑
Körperbetont spielen…	❑	❑	❑
Mit Spaß und Humor arbeiten…	❑	❑	❑

Welche Bedeutung haben die folgenden Themen in der pädagogischen Arbeit Ihrer Einrichtung?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	gibt es bei uns nicht
Chancengleichheit bzw. Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen	❑	❑	❑	❑
Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen im Team	❑	❑	❑	❑
Geschlechtersensible Pädagogik	❑	❑	❑	❑
Mädchen- und/oder Jungenarbeit (gezielte geschlechtshomogene Angebote)	❑	❑	❑	❑
Väterarbeit, gezielte Ansprache von Vätern	❑	❑	❑	❑

Momentan sind wenige Männer in den Kindergärten beschäftigt. Sollten dort mehr männliche Pädagogen tätig sein?

❑ ja ❑ nein ❑ ist mir egal

Was meinen Sie: Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Pädagog/innen für Kinder?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Für kleine Kinder ist das Geschlecht der Pädagog/innen nicht so wichtig	❑	❑	❑	❑
Kinder bis zu drei Jahren sind bei Frauen besser aufgehoben	❑	❑	❑	❑
Jungen brauchen männliche Bezugspersonen	❑	❑	❑	❑
Mädchen brauchen männliche Bezugspersonen	❑	❑	❑	❑
Männliche Bezugspersonen sind besonders wichtig für Kinder von alleinerziehenden Müttern	❑	❑	❑	❑
Kinder sollen sehen, dass Männer und Frauen dasselbe können	❑	❑	❑	❑
Männer haben einen anderen Zugang zu Kindern als Frauen	❑	❑	❑	❑
Männer zeigen den Kindern, dass jedes Verhalten auch eine männliche Variante hat	❑	❑	❑	❑
Es ist wichtig, dass Kinder erleben, dass Männer ganz unterschiedlich sein können	❑	❑	❑	❑

Wie reagieren die Eltern in Ihrer Einrichtung auf Sie als männlichen Kinderbetreuer/-pädagogen?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Mütter freuen sich, überhaupt eine männliche Ansprechperson in der Einrichtung zu haben	❑	❑	❑	❑
Väter freuen sich, überhaupt eine männliche Ansprechperson in der Einrichtung zu haben	❑	❑	❑	❑
Manche Eltern sind verunsichert und wissen nicht, wie sie mir gegenüber reagieren sollen	❑	❑	❑	❑

Wie schätzen Sie die aktuellen Aussichten ein, eine Stelle in der Kinderbetreuung zu finden?

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
... für einen männlichen Kindergartenpädagogen	❑	❑	❑	❑
... für eine weibliche Kindergartenpädagogin	❑	❑	❑	❑

Wenn Sie als Praktikant oder Zivildienstleistender in der Einrichtung arbeiten, können Sie sich vorstellen, diese Tätigkeit auch beruflich auszuüben?

❑ ja ❑ nein ❑ weiß ich noch nicht

Überlegen Sie manchmal, das Arbeitsfeld Kinderbetreuung zu verlassen?

❑ ja ❑ nein

Wenn ja, warum?	stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Zu geringe Verdienstmöglichkeiten	❑	❑	❑	❑
Die Dominanz von Frauen im Berufsfeld	❑	❑	❑	❑
Die „weibliche Kultur“ im Kindergarten	❑	❑	❑	❑
Überforderung / Burnout	❑	❑	❑	❑
Mangelnde Karriereperspektiven	❑	❑	❑	❑
Ich möchte einfach etwas Neues machen	❑	❑	❑	❑

Was würde eine Tätigkeit im Kindergarten für Sie (noch) attraktiver machen?

	stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien / in der Natur verbringen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es nicht so „brav“ und „ordentlich“ zugehen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Bewegungsmöglichkeiten geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es zumindest einen männlichen Kollegen geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Experimente, Werkbänke, technische Dinge geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde	❑	❑	❑	❑

Weiteres (bitte notieren) .....

Einige Fragen zu Ihrer Lebensgeschichte

Uns interessiert, welche Erfahrungen Sie als Kind mit Ihren Eltern gemacht haben.

- ❑ Ich bin bei meinen beiden Eltern aufgewachsen, bis ich …… Jahre alt war
- ❑ Meine Eltern haben sich getrennt, als ich …… Jahre alt war
- ❑ Ich bin seit dem Alter von …… aufgewachsen bei .....

Ich habe …… Brüder und …… Schwestern und bin der …… in der Geschwisterfolge.
Wenn es auch schwer sein mag, sich genau zu erinnern, wie sich Ihre Eltern in Ihrer Kindheit Ihnen gegenüber verhalten haben, so gibt es doch sicher Erinnerungen an die Erziehungsmethoden, die sie anwandten.
Bitte kreuzen Sie für jede Frage die Antwort an, die dem damaligen Verhalten Ihres Vaters bzw. Ihrer Mutter entspricht. Unterscheiden Sie bitte zwischen Ihrem Vater und Ihrer Mutter. Falls sich beide gleich verhalten haben, kreuzen Sie für beide Eltern die gleiche Antwortalternative an.
Falls Sie nicht mit beiden Eltern aufgewachsen sind, füllen Sie bei jeder Frage bitte jeweils nur die Zeile für das Elternteil aus, mit dem Sie zusammen gelebt haben.
Wenn eine andere Person für Ihre Erziehung verantwortlich war, können Sie die Fragen für diese Person beantworten, nämlich für: ……

		Nein, niemals	Ja, gele-gentlich	Ja, oft	Ja, ständig
Wurden Sie von Ihren Eltern hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Haben Sie gespürt, dass Ihre Eltern Sie gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Ihre Eltern Sie auch für „kleine Sünden“ hart bestraften?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten Ihre Eltern Sie zu beeinflussen, etwas „Besseres“ zu werden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Ihre Eltern aus Angst, Ihnen könnte etwas zustoßen, Dinge verboten, die anderen in Ihrem Alter erlaubt wurden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Sie als Kind vor anderen ausgeschimpft oder geschlagen wurden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten Ihre Eltern, Sie zu trösten und aufzumuntern, wenn Ihnen etwas daneben gegangen war?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Ihre Eltern Ihnen mehr Schläge erteilten, als Sie es verdient hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Konnten Sie von Ihren Eltern Unterstützung erwarten, wenn Sie vor einer schweren Aufgabe standen?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Lehnten Ihre Eltern Freunde und	Vater	❑	❑	❑	❑

Kameraden ab, mit denen Sie sich gern getroffen haben?	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten Sie Ihre Eltern anzutreiben, „Bester“ zu werden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑

Forts. Einige Fragen zu Ihrer Lebensgeschichte

		Nein, niemals	Ja, gele-gentlich	Ja, oft	Ja, ständig
Zeigten Ihre Eltern vor anderen, dass sie Sie gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Gebrauchten Ihre Eltern die Redensart „Wenn du das nicht tust, bin ich traurig“?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Wurden Sie von Ihren Eltern gelobt?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Wurden Sie von Ihren Eltern getröstet, wenn Sie traurig waren?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Sie von Ihren Eltern bestraft wurden, ohne etwas getan zu haben?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Zeigten Ihnen Ihre Eltern mit Worten und Gesten, dass sie Sie gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Sie ohne Grund Schläge bekamen?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Haben Sie sich manchmal gewünscht, dass sich Ihre Eltern weniger darum kümmerten, was Sie taten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Bekamen Sie von Ihren Eltern Schläge?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Setzten Ihre Eltern bestimmte Grenzen für das, was Sie tun und lassen durften, und bestanden sie eisern darauf?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Behandelten Ihre Eltern Sie so, dass Sie sich schämten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Finden Sie, dass Ihre Eltern übertrieben ängstlich waren, dass Ihnen etwas zustoßen könnte?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Konnten Ihre Eltern mit Ihnen schmusen?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑

Wie sehen Sie Ihre Kindheit und Ihre Eltern heute?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu

Alles in allem hatte ich eine gute Kindheit	❑	❑	❑	❑
Rückblickend würde ich sagen, ich bin als „typischer Bub“ aufgewachsen	❑	❑	❑	❑
Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als mein Vater	❑	❑	❑	❑
Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als meine Mutter	❑	❑	❑	❑

Wie sollten Ihrer Meinung nach Frauen und Männer ihr Zusammenleben gestalten? Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu					stimme gar nicht zu
	1	2	3	4	5	6
Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein "richtiger Mann"	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mann und Frau sollen sich Familienarbeit und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Wie ist Ihre jetzige Lebenssituation?

Ich lebe zurzeit ❑ allein

zusammen mit
- ❑ Partner/in / Ehepartner/in
- ❑ Kindern
- ❑ sonstige

Ich habe eigene Kinder ❑ ja ❑ nein

Falls Sie in einer Partnerschaft mit Kindern leben, wie haben Sie Berufstätigkeit und Familie geregelt?

- ❑ Ich übernehme den größeren Teil der Kinderbetreuung
- ❑ Meine Partnerin übernimmt den größeren Teil der Kinderbetreuung
- ❑ Meine Partnerin und ich übernehmen die Kinderbetreuung zu gleichen Teilen
- ❑ Ich arbeite Vollzeit, meine Partnerin ist nicht berufstätig
- ❑ Ich arbeite Vollzeit, meine Partnerin arbeitet Teilzeit
- ❑ Ich arbeite Teilzeit, meine Partnerin arbeitet Vollzeit
- ❑ Wir arbeiten beide Vollzeit
- ❑ Wir arbeiten beide Teilzeit
- ❑ Ich habe noch ein weiteres Einkommen
- ❑ Ich trage den größten Teil zum Haushaltseinkommen bei

Engagement in Interessenvertretung und Öffentlichkeit

- ❑ Ich engagiere mich über meine Tätigkeit in der Einrichtung hinaus im Bereich der Kinderbetreuung
- ❑ Ich setze mich öffentlich für verbesserte Arbeitsbedingungen in der Kinderbetreuung ein
- ❑ Ich übe eine Funktion in der Interessenvertretung aus
- ❑ Ich überlasse das lieber anderen

Was wäre für Sie wichtig, damit Sie in den nächsten fünf Jahren in diesem Beruf bleiben? (Bitte die drei wichtigsten ankreuzen)

- ❑ Bessere Arbeitsbedingungen (Gruppengröße, Betreuer/Kind-Schlüssel etc.)
- ❑ Höheres Gehalt
- ❑ Eine weniger „weiblich“ geprägte Atmosphäre in der Einrichtung
- ❑ Mehr Gestaltungsmöglichkeiten, weniger Einschränkungen durch die Kindergartenaufsicht
- ❑ Mehr Wertschätzung der Tätigkeit in der Kinderbetreuung in Umfeld und Öffentlichkeit

Zum Abschluss: Wo möchten sie in fünf Jahren stehen?

- ❑ Ich möchte grundsätzlich so weiterarbeiten wie bisher
- ❑ Ich möchte gern einen Kindergarten leiten
- ❑ Ich möchte in einer Kinderbetreuungseinrichtung mit alternativem pädagogischem Konzept arbeiten
- ❑ Ich möchte in einem anderen Erziehungs-, Bildungs- oder Sozialbereich arbeiten
- ❑ Ich möchte die Branche ganz wechseln

Gibt es noch etwas, was Sie uns noch mitteilen möchten?

.....

.....

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen für Frauen in der Kinderbetreuung

Liebe Kolleginnen!

Wir sind eine Forschungsgruppe der Universität Innsbruck, die sich mit dem Thema „Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ beschäftigt. Neben der Frage, welche Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen tätig und wie sie dazu gekommen sind, interessiert uns, wie Frauen und Männer ihre pädagogische Tätigkeit sehen und welche Erfahrungen sie miteinander im Berufsalltag machen. Dazu befragen wir Frauen und Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen in ganz Österreich (Männer erhalten einen leicht abgewandelten Fragebogen).

Mit Ihrer Mithilfe wollen wir einen Beitrag dazu leisten, das Arbeitsfeld „Kinderbetreuung“ sowohl für Frauen als auch für Männer zu verbessern und aufzuwerten! Je mehr Pädagog/innen und andere Kolleg/innen den Fragebogen ausfüllen, desto mehr lässt sich mit den Ergebnissen anfangen, mit denen wir uns für positive Veränderungen im Bereich Kinderbetreuung einsetzen werden.

Bitte nehmen Sie sich daher etwa eine halbe Stunde Zeit und füllen den Fragebogen sorgfältig aus – auch, wenn der Fragebogen recht lang ist und es Ihnen manchmal so vorkommt, als ob eine Frage doppelt gestellt wird. Wenn Sie sich bei einer Frage nicht gleich entscheiden können, kreuzen Sie bitte die Antwort an, die noch am ehesten zutrifft. Bitte machen Sie keine Kreuze zwischen zwei Kästchen, da die Antwort sonst nicht ausgewertet werden kann.

Der Fragebogen ist anonym. Alle Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und nur von den MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts ausgewertet. Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen in beiliegendem Briefumschlag an uns zurück.

Wir informieren Sie gern über die Ergebnisse des Forschungsprojekts und laden Sie zur Abschlusskonferenz im Juni 2010 ein, wenn Sie uns Ihre e-mail-Adresse zukommen lassen (mail an elementar-ezwi@uibk.ac.at senden).

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Das elementar-Forschungsteam

Angaben zur Person und zur Beschäftigungssituation

Geschlecht: ❑ weiblich
❑ männlich

Alter: ..... Jahre

Bundesland: .....

Wie alt waren Sie, als Sie Ihre Ausbildung bzw. Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung begonnen haben?

Beginn der pädagogischen Ausbildung: ..... Jahre

Erste Arbeitsstelle in einer Kinderbetreuungseinrichtung: Jahre

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie im Arbeitsfeld Kinderbetreuung?

..... Jahre (ohne Praktika)

Bei welchem Träger arbeiten Sie derzeit?

- ❑ kommunaler Träger (Gemeinde, Stadt; Bund)
- ❑ kirchlicher Träger
- ❑ Elterninitiative
- ❑ privater Verein (außer Elterninitiativen)
- ❑ anderer Träger

In welcher Funktion arbeiten Sie derzeit?

- ❑ Einrichtungsleitung freigestellt
- ❑ Einrichtungsleitung im Gruppendienst
- ❑ Gruppenleitung
- ❑ Fachpersonal unterstützend
- ❑ Helferin/Assistentin
- ❑ Sonstiges

In welcher Einrichtungsform arbeiten Sie zurzeit?

- ❑ Kinderkrippe / Krabbelstube / Kindergruppe 0-3 Jahre
- ❑ Kindergarten / Kindergruppe 3-6 Jahre
- ❑ Hort
- ❑ altersgemischte Einrichtung

Wie groß ist Ihre Einrichtung?

Wir haben ..... Gruppe/n und insgesamt ca. Plätze.

Wer leitet Ihre Einrichtung?

- ❑ Ich selbst
- ❑ eine Frau
- ❑ ein Mann

Haben Sie schon einmal mit männlichen Kollegen zusammen gearbeitet?

- ❑ nein
- ❑ ja, früher einmal
- ❑ ja, aktuell arbeite ich mit ……. männlichen Kollegen zusammen

Meine höchster Bildungsabschluss

- ❑ Hauptschule
- ❑ Berufsbildende Mittlere Schule / Lehre
- ❑ Matura
- ❑ Fachhochschule / Universität

Ich arbeite in der Kinderbetreuung

- ❑ bis 15 Stunden/Woche
- ❑ 16 – 25 Stunden/Woche
- ❑ 26 – 35 Stunden/Woche
- ❑ 36 – 40 Stunden/Woche
- ❑ mehr als 40 Stunden/Woche

Üben Sie zurzeit neben Ihrer Tätigkeit in der Kinderbetreuung noch eine weitere Tätigkeit regelmäßig aus?

- ❑ nein
- ❑ ja, und zwar im Umfang
  - ❑ bis zu fünf Stunden wöchentlich
  - ❑ mehr als fünf Stunden wöchentlich

Der Weg in den Beruf

Wann haben Sie das erste Mal daran gedacht, in der Kinderbetreuung tätig zu werden? (Mehrfachnennungen möglich)

- ❑ schon als Kind
- ❑ als Jugendliche
- ❑ als Erwachsene, und zwar
  - ❑ direkt nach der Schulzeit
  - ❑ nach Erfahrungen in anderen Arbeitsbereichen
  - ❑ in einer Phase der Erwerbslosigkeit
  - ❑ sonstiges

Haben Sie bereits als Jugendliche öfters Kinder betreut?

- ❑ nein
- ❑ ja, meine Geschwister
- ❑ ja, als Babysitter
- ❑ ja, bei Freizeitangeboten
- ❑ ja, anderes: .....

Was bzw. wer hat Sie zu dieser Tätigkeit bzw. Ausbildung motiviert?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Hinweise von Eltern, Geschwistern	❑	❑	❑	❑
Hinweise aus dem Freundeskreis	❑	❑	❑	❑
Hinweise des Partners, Freundes	❑	❑	❑	❑
Informationen zum Beruf in Schule und/oder Berufsberatung	❑	❑	❑	❑
Erfahrungen in Praktika	❑	❑	❑	❑
Erfahrungen mit eigenen Kindern	❑	❑	❑	❑
Die Möglichkeit, an der BAKIP die Matura zu machen	❑	❑	❑	❑
Spaß an der Arbeit mit Kindern	❑	❑	❑	❑
Der Wunsch, etwas Sinnvolles zu tun	❑	❑	❑	❑
Gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Frauen	❑	❑	❑	❑
Schlechte Erfahrungen in „Männerberufen“	❑	❑	❑	❑
Eigentlich war es Zufall	❑	❑	❑	❑

Gibt es in Ihrem persönlichen Umfeld Frauen, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie
❑ in der weiteren Verwandtschaft
❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

Gibt es in Ihrem persönlichen Umfeld Männer, die im Kindergarten oder Hort arbeiten?

❑ nein ja, ❑ in meiner Familie
❑ in der weiteren Verwandtschaft
❑ im Freundes- und Bekanntenkreis

Wie haben Ihre Eltern auf Ihre Entscheidung für eine Ausbildung bzw. Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung reagiert?

	ausdrücklich positiv	eher positiv	eher negativ	ausdrücklich negativ
Mutter	❑	❑	❑	❑
Vater	❑	❑	❑	❑

Wie hat Ihr damaliges Umfeld auf Ihre Entscheidung für eine Ausbildung bzw. Tätigkeit im Bereich Kinderbetreuung reagiert?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Reaktionen von Frauen/Mädchen waren positiv	❑	❑	❑	❑
Die Reaktionen von Männern/Burschen waren positiv	❑	❑	❑	❑
Ich hatte Bedenken, dass das in meinem Bekanntenkreis nicht gut ankommen könnte	❑	❑	❑	❑
Es gab abfällige oder spöttische Bemerkungen von Mädchen/Frauen	❑	❑	❑	❑
Es gab abfällige oder spöttische Bemerkungen von Burschen/Männern	❑	❑	❑	❑

Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit im pädagogischen Bereich in einem anderen Beruf gearbeitet?

❑ nein

❑ ja, als ..... sowie als ..... , und zwar
- ❑ als ungelernte Kraft
- ❑ mit abgeschlossener Berufsausbildung

Welche pädagogische Ausbildung haben Sie?

❑ Ich habe keine pädagogische Ausbildung

	Ausbildung abgeschlossen	z.Zt. in Ausbildung
BAKIP 5-jährig bzw. vierjährig	❑	❑
Schwerpunkt Sonderpädagogik	❑	❑
Schwerpunkt Hortpädagogik	❑	❑
Schwerpunkt Früherziehung	❑	❑
BAKIP Kolleg Vollzeit	❑	❑
BAKIP berufsbegleitend oder als Externistin	❑	❑
BÖE-Bildungszyklus	❑	❑
Montessori-Ausbildung	❑	❑
Lehrgänge des bfi oder wifi zum Kindergartenassistent/-helfer	❑	❑
Erzieherin, Kolleg für Sozialpädagogik	❑	❑
Lehrerinnenausbildung	❑	❑
Studium (Universität)	❑	❑
andere, und zwar……	❑	❑

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer pädagogischen Ausbildung?

❑ sehr zufrieden ❑ eher zufrieden ❑ eher unzufrieden ❑ sehr unzufrieden

Was meinen Sie: Was könnte Ausbildungen zum Kindergartenpädagogen / zur Kindergartenpädagogin auch für Burschen bzw. Männer attraktiver machen?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Es sollte gezielte Ausbildungsangebote für Quereinsteiger geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte eine Ausbildung auf Hochschulniveau geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen musischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen sportlichen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen künstlerisch-kreativen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte einen handwerklich-technischen Schwerpunkt geben	❑	❑	❑	❑

Es sollte einen „Outdoor“-Schwerpunkt Natur- und Erlebnispädagogik geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte ein ausgewogenes Verhältnis beider Geschlechter geben	❑	❑	❑	❑
Es sollte gleichermaßen weibliche und männliche Lehrende geben	❑	❑	❑	❑

Ihre aktuelle Tätigkeit

Wie zufrieden sind Sie zurzeit mit Ihrer beruflichen Situation?

1= sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = weder/noch,
5 = eher unzufrieden, 6 = unzufrieden, 7 = sehr unzufrieden

	sehr zufrieden						sehr unzufrieden
	1	2	3	4	5	6	7
Mit meiner Position an meiner Arbeitsstelle bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn ich daran denke, wie sicher mir meine berufliche Zukunft ist, dann bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit den Aufstiegsmöglichkeiten, die ich an meinem Arbeitsplatz habe, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen angeht, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Abwechslung, die mir mein Beruf bietet, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Zusammenarbeit mit meinen weiblichen Kolleginnen bin ich… ❑ Ich habe keine weibliche(n) Kollegin(nen)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Zusammenarbeit mit meinem / meinen männlichen Kollegen bin ich… ❑ Ich habe keine(n) männlichen Kollegen	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Wie zufrieden sind Sie zurzeit mit Ihrer finanziellen Lage?

1= sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = weder/noch,
5 = eher unzufrieden, 6 = unzufrieden, 7 = sehr unzufrieden

	sehr zufrieden						sehr unzufrieden
	1	2	3	4	5	6	7
Mit meinem Einkommen/Lohn bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit dem, was ich besitze, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit meinem Lebensstandard bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit der Sicherung meiner wirtschaftlichen Existenz bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit meinen zukünftigen Verdienstmöglichkeiten bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit den Möglichkeiten, die ich meiner Familie finanziell bieten kann, bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mit meiner voraussichtlichen (finanziellen) Alterssicherung bin ich…	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Welche Erfahrungen haben Sie zum Thema Männer in der Praxis gemacht?

❑ Ich hatte noch nie männliche Kollegen	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Männer/Burschen werden bevorzugt	❑	❑	❑	❑
Männern / Burschen wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	❑	❑	❑	❑
Von Männern / Burschen wird dasselbe erwartet wie von weiblichen Pädagoginnen	❑	❑	❑	❑
Es wird erwartet, dass Männer handwerkliche oder „Hausmeister"-Tätigkeiten übernehmen	❑	❑	❑	❑
Es wird erwartet, dass Männer / Burschen typisch männliche Aktivitäten mit Kindern übernehmen, z.B. Fußballspielen oder Toben & Raufen	❑	❑	❑	❑
An Männer / Burschen werden geringere Ansprüche gestellt als an Frauen / Mädchen	❑	❑	❑	❑
Manche Tätigkeiten werden Männern / Burschen nicht zugetraut	❑	❑	❑	❑
Es ist selbstverständlich, dass Männer / Burschen Kinder wickeln und/oder auf die Toilette begleiten	❑	❑	❑	❑
Ich habe schon einmal erlebt, dass ein Mann / Bursche des sexuellen Missbrauchs verdächtigt wurde, bloß weil er ein Mann war	❑	❑	❑	❑

Wie erleben Sie die Zusammenarbeit in Ihrem Team?

❑ Ich hatte noch nie männliche Kollegen	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich fühle mich im Großen und Ganzen akzeptiert	❑	❑	❑	❑
Die unterschiedlichen Sichtweisen von Frauen und Männern ergänzen sich	❑	❑	❑	❑
Die persönlichen Interessen und Neigungen von Frauen und Männern ergänzen sich	❑	❑	❑	❑
In gemischten Teams werden Dinge schneller auf den Punkt gebracht	❑	❑	❑	❑
Ich spreche Dinge lieber gleich und direkt an	❑	❑	❑	❑

Ich habe über die Arbeit hinaus Kontakt zu meinen Kolleg/innen	❑	❑	❑	❑
Es kam schon öfters vor, dass ich mich als Frau diskriminiert fühlte	❑	❑	❑	❑

Unterscheiden Sie Sich Ihrer Erfahrung nach von männlichen Kollegen in den folgenden Aspekten?

❑ Ich hatte noch nie männliche Kollegen	eher ich	eher männliche Kollegen	ich sehe da eher keinen Unterschied
Aktiv auf Kinder zugehen…	❑	❑	❑
Mehr mit Kindern sprechen…	❑	❑	❑
Mehr auf Ordnung achten…	❑	❑	❑
Klare Anweisungen geben…	❑	❑	❑
Konflikten aus dem Weg gehen…	❑	❑	❑
Kinder mehr kontrollieren…	❑	❑	❑
Den Kindern mehr zutrauen…	❑	❑	❑
Mehr Spiele im Freien machen…	❑	❑	❑
Kinder trösten…	❑	❑	❑
Öfter ein Auge zudrücken…	❑	❑	❑
Mehr Geduld haben…	❑	❑	❑
Bastelangebote machen…	❑	❑	❑
Spiele mit Wettbewerbscharakter machen…	❑	❑	❑
Kampfspiele machen ….	❑	❑	❑
Körperbetont spielen…	❑	❑	❑
Mit Spaß und Humor arbeiten…	❑	❑	❑

Welche Bedeutung haben die folgenden Themen in der pädagogischen Arbeit Ihrer Einrichtung?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	gibt es bei uns nicht
Chancengleichheit bzw. Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen	❑	❑	❑	❑
Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen im Team	❑	❑	❑	❑

Geschlechtersensible Pädagogik	❑	❑	❑	❑
Mädchen- und/oder Jungenarbeit (gezielte geschlechtshomogene Angebote)	❑	❑	❑	❑
Väterarbeit, gezielte Ansprache von Vätern	❑	❑	❑	❑

Momentan sind wenige Männer in den Kindergärten beschäftigt.
Sollten dort mehr männliche Pädagogen tätig sein?

❑ ja ❑ nein ❑ ist mir egal

Was meinen Sie: Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Pädagog/innen für Kinder?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Für kleine Kinder ist das Geschlecht der Pädagog/innen nicht so wichtig	❑	❑	❑	❑
Kinder bis zu drei Jahren sind bei Frauen besser aufgehoben	❑	❑	❑	❑
Jungen brauchen männliche Bezugspersonen	❑	❑	❑	❑
Mädchen brauchen männliche Bezugspersonen	❑	❑	❑	❑
Männliche Bezugspersonen sind besonders wichtig für Kinder von alleinerziehenden Müttern	❑	❑	❑	❑
Kinder sollen sehen, dass Männer und Frauen dasselbe können	❑	❑	❑	❑
Männer haben einen anderen Zugang zu Kindern als Frauen	❑	❑	❑	❑
Männer zeigen den Kindern, dass jedes Verhalten auch eine männliche Variante hat	❑	❑	❑	❑
Es ist wichtig, dass Kinder erleben, dass Männer ganz unterschiedlich sein können	❑	❑	❑	❑

Wie reagieren die Eltern in Ihrer Einrichtung auf männliche Kinderbetreuer/-pädagogen?

❑ Wir haben keine männliche Kollegen in der Einrichtung	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Mütter freuen sich, überhaupt eine männliche Ansprechperson in der Einrichtung zu haben	❑	❑	❑	❑
Väter freuen sich, überhaupt eine männliche Ansprechperson in der Einrichtung zu haben	❑	❑	❑	❑
Manche Eltern sind verunsichert und wissen nicht, wie sie sich dem Mann gegenüber verhalten sollen	❑	❑	❑	❑

Wie schätzen Sie die aktuellen Aussichten ein, eine Stelle in der Kinderbetreuung zu finden?

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
... für einen männlichen Kindergartenpädagogen	❑	❑	❑	❑
... für eine weibliche Kindergartenpädagogin	❑	❑	❑	❑

Überlegen Sie manchmal, das Arbeitsfeld Kinderbetreuung zu verlassen?

❑ ja ❑ nein

Wenn ja, warum?	stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Zu geringe Verdienstmöglichkeiten	❑	❑	❑	❑
Das Überwiegen von Frauen im Berufsfeld	❑	❑	❑	❑
Die „weibliche Kultur“ im Kindergarten	❑	❑	❑	❑
Überforderung / Burnout	❑	❑	❑	❑
Mangelnde Karriereperspektiven	❑	❑	❑	❑
Ich möchte einfach etwas Neues machen	❑	❑	❑	❑

Was würde eine Tätigkeit im Kindergarten für Sie (noch) attraktiver machen?

	stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien / in der Natur verbringen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es nicht so „brav“ und „ordentlich“ zugehen würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Bewegungsmöglichkeiten geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es zumindest einen männlichen Kollegen geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn es mehr Experimente, Werkbänke, technische Dinge geben würde	❑	❑	❑	❑
Wenn man zumindest gleich viel wie eine Lehrerin verdienen würde	❑	❑	❑	❑

Weiteres (bitte notieren) .....

Einige Fragen zu Ihrer Lebensgeschichte

Uns interessiert, welche Erfahrungen Sie als Kind mit Ihren Eltern gemacht haben.

- ❑ Ich bin bei meinen beiden Eltern aufgewachsen, bis ich …… Jahre alt war
- ❑ Meine Eltern haben sich getrennt, als ich …… Jahre alt war
- ❑ Ich bin seit dem Alter von …… aufgewachsen bei .....

Ich habe …… Brüder und …… Schwestern und bin die …… in der Geschwisterfolge.

Wenn es auch schwer sein mag, sich genau zu erinnern, wie sich Ihre Eltern in Ihrer Kindheit Ihnen gegenüber verhalten haben, so gibt es doch sicher Erinnerungen an die Erziehungsmethoden, die sie anwandten.
Bitte kreuzen Sie für jede Frage die Antwort an, die dem damaligen Verhalten Ihres Vaters bzw. Ihrer Mutter entspricht. Unterscheiden Sie bitte zwischen Ihrem Vater und Ihrer Mutter. Falls sich beide gleich verhalten haben, kreuzen Sie für beide Eltern die gleiche Antwortalternative an.
Falls Sie nicht mit beiden Eltern aufgewachsen sind, füllen Sie bei jeder Frage bitte jeweils nur die Zeile für das Elternteil aus, mit dem Sie zusammen gelebt haben. Wenn eine andere Person für Ihre Erziehung verantwortlich war, können Sie die Fragen für diese Person beantworten, nämlich für: ……

		Nein, niemals	Ja, gele-gentlich	Ja, oft	Ja, ständig
Wurden Sie von Ihren Eltern hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Haben Sie gespürt, dass Ihre Eltern Sie gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Ihre Eltern Sie auch	Vater	❑	❑	❑	❑

für „kleine Sünden“ hart bestraften?	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten Ihre Eltern Sie zu beeinflussen, etwas „Besseres“ zu werden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Ihre Eltern aus Angst, Ihnen könnte etwas zustoßen, Dinge verboten, die anderen in Ihrem Alter erlaubt wurden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Sie als Kind vor anderen ausgeschimpft oder geschlagen wurden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten Ihre Eltern, Sie zu trösten und aufzumuntern, wenn Ihnen etwas daneben gegangen war?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Ihre Eltern Ihnen mehr Schläge erteilten, als Sie es verdient hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Konnten Sie von Ihren Eltern Unterstützung erwarten, wenn Sie vor einer schweren Aufgabe standen?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Lehnten Ihre Eltern Freunde und Kameraden ab, mit denen Sie sich gern getroffen haben?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Versuchten Sie Ihre Eltern anzutreiben, „Beste“ zu werden?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑

Forts. Einige Fragen zu Ihrer Lebensgeschichte

		Nein, niemals	Ja, gele-gentlich	Ja, oft	Ja, ständig
Zeigten Ihre Eltern vor anderen, dass sie Sie gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Gebrauchten Ihre Eltern die Redensart „Wenn du das nicht tust, bin ich traurig“?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Wurden Sie von Ihren Eltern gelobt?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Wurden Sie von Ihren Eltern getröstet, wenn Sie traurig waren?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Sie von Ihren Eltern bestraft wurden, ohne etwas getan zu haben?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Zeigten Ihnen Ihre Eltern mit Worten und Gesten, dass sie Sie gern hatten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Kam es vor, dass Sie ohne Grund Schläge bekamen?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Haben Sie sich manchmal gewünscht, dass sich Ihre Eltern weniger darum kümmerten, was Sie taten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Bekamen Sie von Ihren Eltern Schläge?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Setzten Ihre Eltern bestimmte Grenzen für das, was Sie tun und lassen durften, und bestanden sie eisern darauf?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Behandelten Ihre Eltern Sie so, dass Sie sich schämten?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Finden Sie, dass Ihre Eltern übertrieben ängstlich waren, dass Ihnen etwas zustoßen könnte?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑
Konnten Ihre Eltern mit Ihnen schmusen?	Vater	❑	❑	❑	❑
	Mutter	❑	❑	❑	❑

Wie sehen Sie Ihre Kindheit und Ihre Eltern heute?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Alles in allem hatte ich eine gute Kindheit	❑	❑	❑	❑
Rückblickend würde ich sagen, ich bin	❑	❑	❑	❑

als „typisches Mädchen“ aufgewachsen				
Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als mein Vater	❑	❑	❑	❑
Ich möchte mit Kindern ganz anders umgehen als meine Mutter	❑	❑	❑	❑

Wie sollten Ihrer Meinung nach Frauen und Männer ihr Zusammenleben gestalten? Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu					stimme gar nicht zu
	1	2	3	4	5	6
Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein "richtiger Mann"	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mann und Frau sollen sich Familienarbeit und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Wie ist Ihre jetzige Lebenssituation?

Ich lebe zurzeit ❑ allein

zusammen mit
- ❑ Partner/in / Ehepartner/in
- ❑ Kindern
- ❑ sonstige

Ich habe eigene Kinder ❑ ja ❑ nein

Falls Sie in einer Partnerschaft mit Kindern leben, wie haben Sie Berufstätigkeit und Familie geregelt?

- ❑ Ich übernehme den größeren Teil der Kinderbetreuung
- ❑ Mein Partner übernimmt den größeren Teil der Kinderbetreuung
- ❑ Mein Partner und ich übernehmen die Kinderbetreuung zu gleichen Teilen
- ❑ Ich arbeite Vollzeit, mein Partner ist nicht berufstätig
- ❑ Ich arbeite Vollzeit, meine Partner arbeitet Teilzeit
- ❑ Ich arbeite Teilzeit, meine Partner arbeitet Vollzeit
- ❑ Wir arbeiten beide Vollzeit
- ❑ Wir arbeiten beide Teilzeit
- ❑ Ich habe noch ein weiteres Einkommen
- ❑ Ich trage den größten Teil zum Haushaltseinkommen bei

Engagement in Interessenvertretung und Öffentlichkeit

- ❑ Ich engagiere mich über meine Tätigkeit in der Einrichtung hinaus im Bereich der Kinderbetreuung
- ❑ Ich setze mich öffentlich für verbesserte Arbeitsbedingungen in der Kinderbetreuung ein
- ❑ Ich übe eine Funktion in der Interessenvertretung aus
- ❑ Ich überlasse das lieber anderen

Was wäre für Sie wichtig, damit Sie in den nächsten fünf Jahren in diesem Beruf bleiben? (Bitte die drei wichtigsten ankreuzen)

- ❑ Bessere Arbeitsbedingungen (Gruppengröße, Betreuer/Kind-Schlüssel etc.)
- ❑ Höheres Gehalt
- ❑ Eine weniger „weiblich“ geprägte Atmosphäre in der Einrichtung
- ❑ Mehr Gestaltungsmöglichkeiten, weniger Einschränkungen durch die Kindergartenaufsicht
- ❑ Mehr Wertschätzung der Tätigkeit in der Kinderbetreuung in Umfeld und Öffentlichkeit

Zum Abschluss: Wo möchten sie in fünf Jahren stehen?

- ❑ Ich möchte grundsätzlich so weiterarbeiten wie bisher
- ❑ Ich möchte gern einen Kindergarten leiten
- ❑ Ich möchte in einer Kinderbetreuungseinrichtung mit alternativem pädagogischem Konzept arbeiten
- ❑ Ich möchte in einem anderen Erziehungs-, Bildungs- oder Sozialbereich arbeiten
- ❑ Ich möchte die Branche ganz wechseln

Gibt es noch etwas, was Sie uns noch mitteilen möchten?

.....

.....

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fragebogen für Eltern

Lieber Eltern und Erziehungsberechtigten!

Wir sind eine Forschungsgruppe der Universität Innsbruck und beschäftigen uns in unserer Arbeit mit dem Thema Kindergartenpädagogik, insbesondere mit der Frage „Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“.
Als Eltern und Erziehungsberechtigten sind Sie die Expert/innen für Ihr Kind, deren Meinung uns sehr wichtig ist. Deshalb bitten wir Sie um Mithilfe bei unserer Forschung! Damit können wir institutionelle Bedingungen für die Kinder und die Arbeitsbedingungen in Kindergärten gemeinsam verbessern und attraktiver gestalten, sowie Ihre Interessen und Erwartungen in weiterführenden Arbeiten berücksichtigen.
Bitte füllen Sie den Fragebogen sorgfältig aus. Wenn Sie sich bei einer Frage nicht entscheiden können, kreuzen Sie bitte die Antwort an, die am ehesten auf Sie zutrifft. Bitte machen Sie keine Kreuze zwischen zwei Kästchen, denn dann können wir diese Antwort nicht auswerten!
Alle Angaben werden natürlich vertraulich behandelt. Die Fragebögen können in eine Box im Kindergarten eingeworfen werden und werden gesammelt anonym im verschlossenen Kuvert an uns zurückgesandt und nur von den Mitarbeiter/innen des Forschungsprojekts ausgewertet.
Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen unseres Forschungsprojektes haben, informieren wir Sie gerne darüber, wenn Sie uns ihre e-mail-Adresse zukommen lassen (mail an elementar-ezwi@uibk.ac.at senden).

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!
Das ele*men*tar-Forschungsteam

1. Ihr Kind besucht eine Kindergartengruppe mit einem männlichen Pädagogen?

❒ ja ❒ nein ❒ nein, aber ich kenne männliche Kindergartenpädagogen

1a. Ich würde mein Kind (wieder) zu einem männlichen Kindergartenpädagogen geben

❒ trifft voll zu
❒ trifft eher zu
❒ trifft eher nicht zu
❒ trifft nicht zu

1b. Warum würden Sie ihr Kind (wieder) zu einem männlichen Kindergartenpädagogen geben?

_____

_____

_____

1c. Ich habe mich bewusst für einem männlichen Kindergartenpädagogen entschieden

❒ ja ❒ nein ❒ nein, da ich keine Entscheidungsfreiheit hatte

2. Welches Gefühl haben Sie, wenn Sie daran denken, dass ihr Kind im Kindergarten von einem Mann pädagogisch betreut wird?

Frage:	**trifft voll zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
Ich freue mich über diese Möglichkeit	❒	❒	❒	❒
Ich sehe keinen Unterschied, ob mein Kind von einem Mann oder einer Frau betreut wird	❒	❒	❒	❒
Ich sehe der Situation erwartungsvoll entgegen	❒	❒	❒	❒
Ich sehe der Situation gelassen entgegen	❒	❒	❒	❒
Ich sehe einen Mann in der Betreuung meines Kindes eher skeptisch	❒	❒	❒	❒
Ich kann mich mit diesem Gedanken nicht sehr anfreunden	❒	❒	❒	❒
Für mich kommt diese Möglichkeit keinesfalls in Frage	❒	❒	❒	❒

3. Momentan sind wenige Männer in den Kindergärten beschäftigt. Sollten dort mehr männliche Pädagogen tätig sein?

❒ Ja sicher ❒ Eher schon ❒ Eher nicht ❒ nein

4. Wenn ja: Warum sollte es Ihrer Ansicht nach mehr Männer in Kindergärten geben?

Frage:	**trifft voll zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
weil gemischte Teams besser sind als reine Frauen- oder Männerteams	❒	❒	❒	❒
damit Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben	❒	❒	❒	❒
weil Männer für Jungen besonders wichtig sind	❒	❒	❒	❒
weil Männer auch für Mädchen besonders wichtig sind	❒	❒	❒	❒
damit Kinder sehen, dass Männer und Frauen dieselben Fähigkeiten im Umgang mit Kindern	❒	❒	❒	❒
weil Männer einen anderen Zugang zu Kindern haben	❒	❒	❒	❒
weil Männer und Frauen unterschiedlich sind und sich gut ergänzen können	❒	❒	❒	❒
weil viele Kinder heute ohne Vater aufwachsen	❒	❒	❒	❒
Weiteres (bitte notieren)				

5. Was glauben Sie, welche Tätigkeiten ein Kindergärtner (Mann) im Kindergarten ausführen sollte?

Frage:	**trifft voll zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
Er sollte alle Tätigkeiten ausüben, die eine Kindergärtnerin (Frau) auch macht.	❒	❒	❒	❒
Er sollte vor allem handwerkliche und sportliche Tätigkeiten ausüben.	❒	❒	❒	❒
Er soll auch den Bereich der Pflege (Toilettengang, Waschen,...) übernehmen	❒	❒	❒	❒
Er sollte auch den emotionalen Bereich (trösten, auf den Schoß nehmen,...) übernehmen.	❒	❒	❒	❒
Er sollte vor allem administrative Aufgaben übernehmen	❒	❒	❒	❒

6. Männer sind im Bereich der Kinderbetreuungsberufe in der Minderheit. Warum, glauben Sie, ist das so?

Der Beruf ist für Männer nicht attraktiv...
❒, weil der Gehalt zu wenig ist
❒, weil die Ausbildung für Männer nicht stimmig ist
❒, sich männliche Attribute mit diesem Beruf nicht vereinbaren lassen.
❒, weil diese von den Eltern nicht erwünscht sind.
❒, weil Männer oft im Verdacht des sexuellen Missbrauchs stehen.
❒, weil die Berufsaussichten für Männer nicht ansprechend sind.

7. Was für Erfahrungen haben Sie zum Thema Männer im Kindergarten gemacht?

❒ Ich bin im Kindergarten bereits männlichen Kindergärtnern begegnet (bitte weiter bei Punkt 7a)
❒ Ich hatte im Kindergarten noch nie mit Männern zu tun (bitte weiter bei Punkt 7b)

7a. Wie haben Sie Männer im Kindergarten erlebt? (bei Erfahrung mit männlichen Kindergärtnern)

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Männer werden von Kindern bevorzugt	❒	❒	❒	❒
Männer werden von Müttern bevorzugt	❒	❒	❒	❒
Männer werden von Vätern bevorzugt	❒	❒	❒	❒
Männliche Kindergärtner werden von alleinerziehenden Frauen als Vaterersatz	❒	❒	❒	❒
Männliche Kindergärtner werden von Kindern als Vaterersatz gesehen	❒	❒	❒	❒
Es gibt wenig Interesse an männlichen Kindergärtnern	❒	❒	❒	❒
Männern wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	❒	❒	❒	❒
Von Männern wird dasselbe erwartet wie von weiblichen Pädagoginnen	❒	❒	❒	❒
Es wird erwartet, dass Männer typisch männl. Aktivitäten übernehmen, z.B. Fußball, Spiel auf dem Außengelände, Toben und Raufen	❒	❒	❒	❒
An Männer werden geringere Ansprüche gestellt als an Frauen	❒	❒	❒	❒
Manche Tätigkeiten werden Männern nicht zugetraut	❒	❒	❒	❒
Es ist selbstverständlich, dass Männer auch Kinder wickeln und/oder auf die Toilette begleiten	❒	❒	❒	❒
Ich habe schon erlebt, dass ein Mann des sexuellen Missbrauchs verdächtigt wurde, nur weil er ein Mann	❒	❒	❒	❒

7b. Was vermuten Sie, welche Aussagen treffen bei Männern im Kindergarten zu? (ohne Erfahrung mit männlichen Kindergärtnern)

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Männer werden von Kindern bevorzugt	❒	❒	❒	❒
Männer werden von Müttern bevorzugt	❒	❒	❒	❒
Männer werden von Vätern bevorzugt	❒	❒	❒	❒
Männliche Kindergärtner werden von alleinerziehenden Frauen als Vaterersatz erlebt/gesehen	❒	❒	❒	❒
Männliche Kindergärtner werden von Kindern als Vaterersatz gesehen	❒	❒	❒	❒
Es gibt wenig Interesse an männlichen Kindergärtnern	❒	❒	❒	❒
Männern wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	❒	❒	❒	❒
Von Männern wird dasselbe erwartet wie von weiblichen Pädagoginnen	❒	❒	❒	❒
Es wird erwartet, dass Männer typisch männliche Aktivitäten übernehmen, z.B. Fußball, Spiel auf dem Außengelände, Toben und Raufen	❒	❒	❒	❒
An Männer werden geringere Ansprüche gestellt als an Frauen	❒	❒	❒	❒
Manche Tätigkeiten werden Männern nicht zugetraut	❒	❒	❒	❒
Es ist selbstverständlich, dass Männer auch Kinder wickeln und/oder auf die Toilette begleiten	❒	❒	❒	❒
Ich vermute, dass ein Mann schnell des sexuellen Missbrauchs verdächtigt wird, nur weil er ein Mann ist	❒	❒	❒	❒

8. Erziehen Männer Ihrer Meinung nach anders als Frauen?

Was meinen Sie: Unterscheiden sich Ihrer Erfahrung nach weibliche und männliche Pädagog/innen in den folgenden Aspekten?

Frage:	**Eher Frauen**	**Eher Männer**	**ich sehe da keinen Unterschied**
Klare Anweisungen geben	❒	❒	❒
Ängstlich sind	❒	❒	❒
Aktiv auf Kinder zugehen	❒	❒	❒
Mehr mit Kindern sprechen	❒	❒	❒
Mehr Spiele im Freien machen	❒	❒	❒
Den Kindern mehr zutrauen	❒	❒	❒
Konflikten aus dem Weg gehen	❒	❒	❒
Kinder mehr kontrollieren	❒	❒	❒
Kindern ihre Selbständigkeit lassen	❒	❒	❒
Öfter ein Auge zudrücken	❒	❒	❒
Mehr Geduld haben	❒	❒	❒

9. Was meinen Sie: Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Pädagog/innen für Kinder?

Frage:	**trifft voll zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
Für kleine Kinder ist das Geschlecht der Pädagog/innen nicht so wichtig	❒	❒	❒	❒
Kinder bis zu drei Jahren sind bei Frauen besser aufgehoben	❒	❒	❒	❒
Jungen brauchen männliche Bezugspersonen	❒	❒	❒	❒
Mädchen brauchen männliche Bezugspersonen	❒	❒	❒	❒
Männliche Bezugspersonen sind besonders wichtig für Kinder von alleinerziehenden Müttern	❒	❒	❒	❒
Kinder sollen sehen, dass Männer und Frauen dasselbe können	❒	❒	❒	❒
Männer haben einen anderen Zugang zu Kindern als Frauen	❒	❒	❒	❒
Männer zeigen den Kindern, dass jedes Verhalten auch eine männliche Variante hat	❒	❒	❒	❒
Es ist wichtig, dass Kinder erleben, dass Männer ganz unterschiedlich sein können	❒	❒	❒	❒

10. Was würde eine Tätigkeit im Kindergarten für Männer attraktiver machen?

Frage:	Stimme voll zu	Stimme etwas zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien verbringen würde	❒	❒	❒	❒
Wenn mehr Platz zum Toben wäre	❒	❒	❒	❒
Wenn es nicht so „brav“ und „ordentlich“ zugehen würde	❒	❒	❒	❒
Wenn es mehr Bewegung geben würde	❒	❒	❒	❒
Wenn es mehr Experimente, eine Werkbank und technische Dinge geben würde	❒	❒	❒	❒
Wenn es zumindest einen männlichen Kollegen geben würde	❒	❒	❒	❒
Wenn Pädagogen auf ihre eigene Art mit den Kindern umgehen könnte	❒	❒	❒	❒
Wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde	❒	❒	❒	❒
Wenn Männer später einmal ihren eigenen Kindergarten leiten könnten	❒	❒	❒	❒
Weiteres:				

11. Wie sollten Ihrer Meinung nach Frauen und Männer generell ihr familiäres Zusammenleben gestalten? Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (1= Stimme sehr zu, 6= Stimme gar nicht zu)

Frage:	1	2	3	4	5	6
Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen	❒	❒	❒	❒	❒	❒
Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein "richtiger Mann"	❒	❒	❒	❒	❒	❒
Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen	❒	❒	❒	❒	❒	❒
Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen	❒	❒	❒	❒	❒	❒
Mann und Frau sollen sich Familienarbeit und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen	❒	❒	❒	❒	❒	❒
Wenn Kinder da sind, soll die Frau in den ersten drei Jahren zu Hause bleiben	❒	❒	❒	❒	❒	❒

12. Gibt es noch etwas, das Ihnen fachlich und persönlich sehr wichtig ist und das Sie uns gerne mitteilen möchten?

13. Statistische Angaben für die Auswertung:

Geschlecht :

❒ Männl. ❒ Weibl.

Wie alt sind Sie?

❒ Jünger als 20
❒ Zwischen 20 und 30
❒ Zwischen 30 und 40
❒ Zwischen 40 und 50
❒ Älter als 50

Ihre höchste Ausbildung ist:

❒ Hauptschule
❒ Berufsbildende Mittlere Schule / Lehre
❒ Matura
❒ Fachhochschule / Universität

Wieviel Kinder haben Sie?

❒ 1
❒ 2
❒ 3
❒ 4
❒ Mehr als 4 Kinder

Das Kind, das einen Kindergarten besucht, ist

❒ Männlich ❒ Weiblich

❒ 2 Jahre
❒ 3 Jahre
❒ 4 Jahre
❒ 5 Jahre
❒ 6 Jahre

Sie sind ...

❒ Alleinerziehend
❒ In einer Partnerschaft lebend
❒ Verheiratet
❒ Geschieden/Verwitwet

Sie leben

❒ In einem Dorf / ländliche Gegend
❒ In einer Stadt
❒ In einer Großstadt

Danke für ihre Aufmerksamkeit und ihre Bemühungen!

Absolventenbefragung

Univ. Prof. Dr. Josef Christian Aigner

Dr. Tim Rohrmann, Mag. Bernhard Koch
Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck
Schöpfstraße 3, 6020 Innsbruck
http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/
elementar-ezwi@uibk.ac.at
Tel. 0512/507-4018

Innsbruck, 11. Februar 2009

Sehr geehrter Herr!

Sie haben vor einiger Zeit die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen an einer BAKIP besucht. Wir führen zurzeit ein Forschungsprojekt an der Universität Innsbruck zu Ausbildungs- und Berufswegen von Männern im Bereich der Elementarpädagogik in Österreich durch. Dafür bitten wir um Ihre Mitwirkung! Mehr Informationen über unser Projekt können Sie dem beigelegten Informationsblatt oder unserer Homepage http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar entnehmen.

Im Frühjahr 2009 werden wir eine bundesweite Fragebogenerhebung sowie in kleinerem Umfang persönliche Interviews durchführen. Die Ergebnisse sind umso aussagekräftiger, je mehr Männer und Burschen wir erreichen können. Sie können uns unterstützen, indem Sie uns eine Anschrift mitteilen, an die wir Ihnen den – anonymen – Fragebogen zusenden können (s. Rückseite). Gern können Sie uns auch die Anschrift von weiteren Kollegen nennen, die in Kinderbetreuungseinrichtungen tätig sind.
Wir bitten Sie um Ihre Mitwirkung, unabhängig davon ob sie derzeit als Kindergartenpädagoge tätig sind oder einen anderen Beruf ausüben!

Ich habe die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen an der BAKIP
…….
□ **im Jahre ……. abgeschlossen *oder***
□ **im Jahre ……. ohne Abschluss abgebrochen**
□ **Ich bin derzeit als Kindergartenpädagoge tätig**
□ **Ich bin nicht als Kindergartenpädagoge tätig**

Falls Sie derzeit ***nicht*** als Kindergartenpädagoge tätig sind, möchten wir Sie bitten anzukreuzen, ob die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

□ Ich suche zurzeit eine Stelle als Kindergartenpädagoge
□ Ich habe die Absicht, in absehbarer Zeit als Kindergartenpädagoge tätig zu sein
□ Ich habe mich bereits während bzw. nach Abschluss der Ausbildung beruflich umorientiert
□ Ich war nach der Ausbildung als Kindergartenpädagoge tätig, habe mich aber inzwischen beruflich umorientiert
□ Ich habe mich im pädagogischen / psychosozialen Bereich weiter qualifiziert.

Wenn Sie sich ***gegen*** eine Tätigkeit als Kindergartenpädagoge entschieden haben, möchten wir Sie bitten, uns etwas über die Gründe mitzuteilen.

□ Ich habe keine passende Anstellung gefunden
□ Die Arbeit hat mir keinen Spaß gemacht
□ Das Gehalt war zu niedrig
□ Es gab zu wenig Perspektiven für eine berufliche Weiterentwicklung
□ Es gab zu wenig männliche Kollegen
□ anderes, und zwar:

Wir bitten Sie die Antworten an uns zu retournieren (s. Rückseite – vorbereitet für Fensterumschlag).

Für weitere Fragen stehen wir gern per Telefon oder e-mail zur Verfügung. Wir bedanken uns sehr für Ihre Unterstützung und verbleiben mit freundlichen Grüßen

Univ. Prof. Dr. Josef Christian Aigner

Postgebühr bezahlt die Universität Innsbruck!

Rücksendung – Antwort

An das
Forschungsprojekt **ele*men*tar**
Fakultät für Bildungswissenschaften der
Universität Innsbruck
Schöpfstraße 3
A-6020 Innsbruck

□ Ich bin bereit, an weiteren Befragungen im Rahmen des Projekts teilzunehmen.
Ich bin folgendermaßen erreichbar:

Name _____

Einrichtung _____

Anschrift _____

Telefonnummer _____

e-mail _____

□ Ich möchte per e-mail über die Ergebnisse der Studie informiert werden.

Datenschutz
Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und nur für die Zwecke des Forschungsprojekts verwendet. Alle personenbezogenen Daten werden nach Abschluss der Auswertungen der Erhebungen vernichtet. Ihr Name und Ihre Anschrift werden lediglich dann gespeichert, wenn Sie über weitere Ergebnisse des Projekts informiert werden möchten, und für keine anderen Zwecke verwendet.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

Anhang II zum Forschungsbericht: Leitfäden

Alle im Forschungsprojekt verwendeten Fragebögen und Interviewleitfäden sind in zwei Anhängen zusammengefasst, die online unter http://www.budrich-verlag.de/pages/details.php?ID=580 zur Verfügung stehen.

Zu den Interviewleitfäden:
Für jede Interview-Zielgruppe wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Alle Leitfäden umfassten sämtliche Fragestellungen der Studie, allerdings mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Aufgrund des Umfangs der gesamten Fragestellungen wurde ein Teil der Interviews mit männlichen Tätigen mit dem Schwerpunkt Biografie geführt, die anderen Interviews sowie die mit weiblichen Tätigen zum Schwerpunkt Pädagogische Tätigkeit. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, wurden soweit möglich dieselben oder ähnliche Fragen verwendet.

- *SchülerInnen in der Ausbildung* (fünfjährige BAKIP)
- *Erwachsene SchülerInnen in der Ausbildung* (BAKIP-Kolleg): In diesen Leitfaden wurden teils Fragen aus dem Leitfaden für Schüler in Ausbildung, teils Fragen aus den Leitfäden für Tätige übernommen.
- *Tätige Männer:* Es wurden zwei Versionen entwickelt, einer mit dem Schwerpunkt Biographie, einer mit dem Schwerpunkt pädagogische Tätigkeit
- *Tätige Frauen:* Schwerpunkt des Leitfadens war die pädagogische Tätigkeit. Es wurden im Detail unterschiedliche Versionen für Frauen mit und ohne männliche Kollegen entwickelt.
- Für *Leitungskräfte* wurden einige zusätzliche Fragen formuliert, die ergänzend zum jeweiligen Leitfaden berücksichtigt wurden.

Wir freuen uns, dass bereits jetzt Fragestellungen und Methoden des Projekts in andere Untersuchungen übernommen worden sind, so dass ein Vergleich der österreichischen Ergebnisse mit der Situation in anderen Ländern möglich sein wird.

Forschungprojekt ele*men*tar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern (2008-2010)
Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung (PsyKo),
Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck
mail: psyko@uibk.ac.at
web: http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/

Projektleitung: Univ. Prof. Dr. Josef C. Aigner

Mitarbeiter/innen Dr. Tim Rohrmann (Deutschland) rohrmann@wechselspiel-online.de
Dr. Bernhard Koch, Barbara Mösinger-Strubreither,
Gabriele Schauer, Tessa Zeis, Dr. Gerald Poscheschnik

Übersicht über Interviewleitfäden

Leitaden ele-Tm-Päd	**Interviews mit Tätigen, Schwerp. Päd. Tätigkeit, Männer**
Leitfaden ele-Tm-Bio	**Interviews mit Tätigen, Schwerpunkt Biografie, Männer**
Leitaden ele-Tw-Päd	**Interviews mit für Tätigen, Schwerp. Päd. Tätigkeit, Frauen**
Leitfaden ele-B	**Interviews mit Schülern in Ausbildung: BAKIP**
Leitfaden ele-L	**Ergänzungen für Interviews mit Leitungskräften**

Leitfaden ele-Tm-Päd
Interviewleitfaden Tätige Männer –
Schwerpunkt pädagogische Tätigkeit

Warming-up-Phase

Vorstellung der Person des Interviewers und der Durchführungsart des Interviews

Sie wissen ja bereits von unserem Telefonat, dass ich wegen einer Studie zum Thema „Männer in der pädagogischen Arbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen“ bei Ihnen bin und mit Ihnen ein Interview durchführen werde. Besonders interessiert uns in diesem Forschungsprojekt, was für Menschen bzw. Männer Kindergartenpädagoge werden, auf welchem Weg sie sich entschieden haben, mit Kindern zu arbeiten und wie ihre Erfahrungen in ihrem Berufsalltag sind.
Für die genaue Auswertung ist es notwenig, das Interview aufzunehmen. Ihre Daten werden natürlich geschützt und bleiben anonym. Sie werden merken, dass wir uns bald an das Aufnahmegerät gewöhnt haben. Passt es für Sie, wenn ich es jetzt einschalte?
Danke, ich werde Ihnen also in den folgenden etwa eineinhalb Stunden hauptsächlich Fragen zu Ihrer Arbeit als Kindergartenpädagoge stellen. Es kann sein, dass Ihnen manche Fragen ähnlich vorkommen oder ich an bestimmten Stellen besonders hartnäckig nachfrage. Wenn eine Frage für Sie unklar ist, fragen Sie bitte einfach nach. Gibt es etwas, das für Sie jetzt noch unklar ist? (Wenn ja klären….). Wenn nicht, würde ich gerne beginnen…

1.1. Vielleicht können Sie mir zum Einstieg erzählen, wie Ihre aktuelle Lebenssituation aussieht?

(Wohnraum, Beziehung/Familie/Kinder, Rollen- und Arbeitsverteilungen in der Familie etc.)

2. Biografie

2.1. Ich würde Sie jetzt gern bitten, mir etwas aus Ihrer Lebensgeschichte zu erzählen. Mich interessiert alles, was Ihnen einfällt, über Ihre Kindheit, über Ihre Jugend/Pubertät und über die Familie in der Sie aufgewachsen sind.

vertiefend, wenn nicht erwähnt, nachfragen:
Wie war Ihre Beziehung zu Ihrer Mutter in der Kindheit?
… und die Beziehung zu Ihrem Vater in der Kindheit?

2.2. Wie war in Ihrer Kindheit Ihr Verhältnis zu anderen Kindern?

zu Mädchen? zu Buben?

2.3. Was würden Sie sagen – waren Sie ein typischer Bub (Bursche/Junge)?

alternative Formulierung: Was waren Sie für ein Bub/Bursche?

2.4. Wenn Sie zurückblicken auf Ihre Beziehungen und Partnerschaften, was ist Ihnen da wichtig zu erzählen?

2.5. *IP, die **Kind(er)** haben, nach ihrer **Situation in der Familie** befragen:*

Sie haben ja erzählt, dass (…). Wie haben Sie Beruf und Familie/Erziehung geregelt?
Was ist Ihnen wichtig als Vater in der Beziehung zu Ihren Kindern?
Welche Rolle spielt Ihr Vater-Sein für ihre berufliche Tätigkeit (bzw. umgekehrt)?

3. Berufswahl und Ausbildung

3.1. Hatten Sie schon vor Ihrer Arbeit als Kindergartenpädagoge Erfahrungen mit Kindern? (in Kindheit und/oder Jugend)

3.2. Wann haben Sie eigentlich zum ersten Mal darüber nachgedacht, mit Kindern zu arbeiten, und wie sind Sie dann zum Beruf des Kindergartenpädagogen gekommen?

3.3. Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit im pädagogischen Bereich bereits in anderen Beruf(en) gearbeitet?

Haben Sie eine andere Ausbildung (Lehre, schulische Ausbildung) abgeschlossen?

3.4. Können Sie mir von Ihrer Ausbildungszeit und Ihren Erfahrungen als Mann/Bursch berichten (Vor-, Nachteile)?

3.5. Wie lief die Stellensuche ab?

4. Pädagogische Tätigkeit / Berufsalltag

4.1. Wir haben uns jetzt über Berufswahl und Ausbildung unterhalten, jetzt interessiert mich, welche beruflichen Erfahrungen Sie in der Zwischenzeit gemacht haben.

4.2. Schildern Sie mir doch bitte eine Sternstunde in Ihrem Berufsalltag…

… erzählen lassen…

4.3. … und wie sieht eine „bittere Stunde“ aus?

4.4. Können sie bitte Ihre Tätigkeiten beschreiben und die erforderlichen Kompetenzen schildern?

4.5. Wenn Sie an Ihre Einrichtung denken, wo halten Sie sich besonders gern auf?

4.6. Fällt Ihnen auch etwas ein, das Ihnen in Ihrer Einrichtung fehlt oder was Sie anders gestalten würden?

4.7. Wenn sie bereits außerhalb des Kinderbetreuungsbereichs andere beruflichen Erfahrungen gemacht haben: Wie schätzen sie den Wert dieser Erfahrungen für ihre jetzige Arbeit ein? (Wie schätzen andere / Ihre Kolleginnen dies ein?)

4.8. Wie geht es Ihnen in der Zusammenarbeit im Team?

zunächst erzählen lassen, dann die vertiefenden Fragen anschließen, wie es passt:
Wie würden Sie das Arbeitsklima in Ihrer Einrichtung beschreiben?
Wie reagieren Frauen auf männliche Kindergartenpädagogen?
Welche Rolle spielt der Mann / die Männer im Team ? (Wie finden Sie das?)
Sind Geschlechterfragen ein Thema in Gesprächen unter KollegInnen?
Welche Rolle spielen die Themen Hierarchie und Konkurrenz zwischen Männer und Frauen im Kindergarten (Frau als Leitung?)

4.9. Wie ist das Klima im Team über die Arbeit hinaus?

Gibt es informelle Kontakte in Pausen?
Gibt es Kontakte zu KollegInnen außerhalb der Arbeit?

4.10. Unterscheiden sich Ihrer Meinung nach Männer und Frauen im beruflichen Alltag? Inwiefern? Erzählen Sie bitte Beispiele.

*Bewertungsaspekte berücksichtigen: Wird von Männern eher erwartet, dass sie geschlechtstypische Aufgaben und Bereiche übernehmen? Oder sollen sie bewusst geschlechts**un**typische Aufgaben und Tätigkeiten übernehmen? Oder aber ist eine geschlechtstypische Aufteilung einfach „bequem"?*

Vertiefende Fragen - Themen:
Ist es im Kindergartenalltag so, dass Männer und Frauen unterschiedliche Tätigkeiten und Aufgaben übernehmen? (Wie finden Sie das?)
Glauben Sie, dass Frauen und Männer in der Praxis anders mit Kindern umgehen? Können Sie mir vielleicht ein konkretes Beispiel aus Ihrer Praxis erzählen?
Reden Frauen anders? Wenn ja wie?
Arbeitsbereiche? Wertschätzung?
Arbeitszeit? Geld?
erzählgenerierende Frage für Leute, die nur knapp antworten:
Wie würde ein Kindergarten ausschauen, in dem nur männliche Pädagogen tätig wären?

4.11. Wie reagieren Kinder auf Sie als männlichen Kindergartenpädagogen?

Welche Bedeutung haben sie als Mann insbesondere für Buben? insbesondere für Mädchen? insbesondere für Kinder Alleinerziehender?
Gibt es Kinder, die besonders auf männl. Kindergartenpädagogen reagieren? Gibt es Kinder, die Männer bevorzugen – oder zu Männern eher Distanz suchen und unsicher auf Männer reagieren? Welche Kinder sind das? Besonders Buben? Besonders Mädchen? Oder gibt es da keinen Unterschied? – Was meinen Sie, woran das liegen könnte?

4.12. Gibt es Ihrer Ansicht nach eine spezifisch männliche Art der Betreuung von Kindern? Worin könnte diese liegen?

Körperlichkeit, körperlicher Umgang mit den Kindern?

4.13. Es wird zunehmend häufiger gesagt, dass Buben mehr männliche Vorbilder brauchen. Sind Sie ein „Rollenmodell" oder ein Vorbild insbes. für Buben?

ergänzend/alternativ: ***Wofür*** brauchen Kinder – Buben – Mädchen – männliche Bezugspersonen im Kindergarten?
ggf. nachfragen: …und was bedeutet das für Sie persönlich?

4.14. Wie reagieren Eltern auf männliche Pädagogen?

Wie reagieren Mütter, wie reagieren Väter?
Was glauben sie, wie wird der männliche Betreuer von den Eltern akzeptiert?
Welchen „Draht" haben Sie ihrer Erfahrung nach zu Vätern im Vergleich zu Ihren Kolleginnen? – – Und zu Müttern?
Haben Sie den Eindruck, dass Sie als Mann in besonderer Weise Ansprechpartner für Väter sind bzw. sein können?

4.15. Konnten Sie auch Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen machen? wenn ja was für welche?

4.16. Was meinen Sie, sollte es mehr Männer in der Kinderbetreuung geben? Wenn ja: Weshalb?

5. Männlichkeit

5.1. Sie haben bereits einiges darüber erzählt, wie Sie Ihre Tätigkeit als Mann im Kindergarten erleben, jetzt würde mich interessieren, was Sie allgemein mit Männlichkeit verbinden.
Was fällt Ihnen denn ganz spontan zu dem Begriff „Männlichkeit“ ein?

5.2. Was bedeutet für Sie persönlich „männlich“?(im positiven Sinn?)
Wenn auch hier zunächst nichts/wenig kommt: Unsicherheit und Zögern aushalten, warten – „Raum lassen“, dann nachfragen, evt. Frage nochmal anders stellen…

5.3. Sie arbeiten ja als Mann in einem Beruf, der überwiegend von Frauen ausgeübt wird. Wie reagiert das nähere und weitere Umfeld auf Sie, was fällt Ihnen da spontan ein? (Frauen, Männer, Freunde, Bekannte).

5.4. Es gibt Leute, die sagen: „Männer die mit Kindern arbeiten, sind keine richtigen Männer“. Ist Ihnen so etwas schon einmal untergekommen?
Wie sind Sie früher damit umgegangen, wie gehen Sie heute damit um?
bzw. Wie würden Sie damit umgehen, wenn Sie so etwas hören?

5.5. Wie sieht es denn Ihrer Erfahrung nach ganz allgemein mit der gesellschaftlichen Anerkennung Ihres Berufes (Ihrer Tätigkeit) aus?
ggf. nachfragen nach einem konkreten Beispiel mangelnder Anerkennung

6. Perspektiven

6.1. Wir haben nun sehr ausführlich über Ihre Erfahrungen mit dem Beruf des Kindergartenpädagogen gesprochen. Wenn Sie an Ihre Zukunft denken, wo sehen Sie sich beruflich in fünf Jahren?
Welche beruflichen Perspektiven haben Sie persönlich?
Haben Sie Aufstiegsabsichten bzw. Karrierepläne?
Welche Rolle spielt für Sie dabei die Vereinbarkeit von Beruf und Familie?
Was müsste passieren, damit Sie sich eine Zukunft in diesem Arbeitsfeld (besser) vorstellen können?

6.2. Wenn Sie drei Wünsche frei hätten – was würden Sie sich für die Zukunft der Kinderbetreuung in Österreich wünschen?

6.3. Können Sie nach diesem ausführlichen Gespräch zusammenfassend noch einmal begründen, warum es Ihrer Meinung nach wichtig sein könnte, dass mehr Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen arbeiten?

6.4. Was können Frauen, Männer, Eltern dazu beitragen?
Hier sollte bei der Befragung von Leitungskräften gezielt nachgefragt werden:
Was können insbesondere Leitungskräfte tun, um den Arbeitsbereich für Männer attraktiver zu machen, männliche Beschäftigte zu gewinnen und zu halten?

6.5. Möchten Sie noch etwas hinzufügen, auf etwas aufmerksam machen, das in unserem Interview nicht thematisiert wurde?

Vielen Dank!

Interviewleitfaden Tätige Männer – Biografischer Schwerpunkt

Warming-up-Phase

Das Interview beginnt mit einer kurz gehaltenen Vorstellung der Person des Interviewers und der Durchführungsart des Interviews.
Sie wissen ja bereits von unserem Telefonat, dass ich wegen einer Studie zum Thema „Männer in der pädagogischen Arbeiten in Kinderbetreuungseinrichtungen“ bei Ihnen bin und mit Ihnen ein Interview durchführen werde. Besonders interessiert uns in diesem Forschungsprojekt, was für Menschen bzw. Männer Kindergartenpädagoge werden, wie sie ihre Kindheit und Jugend erlebt haben, auf welchem Weg sie sich entschieden haben, mit Kindern zu arbeiten und wie ihre Erfahrungen in ihrem Berufsalltag sind.
Für die genaue Auswertung ist es notwenig, das Interview aufzunehmen. Ihre Daten werden natürlich geschützt und bleiben anonym. Sie werden merken, dass wir uns bald an das Aufnahmegerät gewöhnt haben. Passt es für Sie, wenn ich es jetzt einschalte?
Danke, ich werde Ihnen also in den folgenden eineinhalb bis zwei Stunden hauptsächlich Fragen zu den Bereichen Ihrer Lebensgeschichte und Ihrer Arbeit als Kindergartenpädagoge stellen.
Es kann sein, dass Ihnen manche Fragen ähnlich vorkommen oder ich an bestimmten Stellen besonders hartnäckig nachfrage.
Wenn eine Frage für Sie unklar ist, fragen Sie bitte einfach nach.
Gibt es etwas, das für Sie jetzt noch unklar ist?
(Wenn ja klären – möglichst keine detaillierten Auskünfte über Studie usw.)
Wenn nicht, würde ich gerne beginnen, anfangs interessiert mich vor allem Ihre Lebensgeschichte und alles, was Ihnen dazu einfällt, anschließend habe ich einige Fragen zu Ihrer pädagogischen Tätigkeit und Ihrer Berufserfahrung:

Vielleicht können Sie mir zum Einstieg erzählen, wie Ihre aktuelle Lebenssituation aussieht?

- (Wohnraum, Beziehung/Familie/Kinder, Rollen- und Arbeitsverteilungen in der Familie etc.)

7. Biografie

(Hinweis für die Interviewer/innen: die Frage wird so offen gestellt, um nicht schon gleich anfangs auf die Berufsbiografie zu fokussieren, sondern etwas über die Kindheits- und Familiengeschichte herauszufinden).

7.1. Ich würde Sie jetzt gern bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Mich interessiert alles, was Ihnen einfällt, über Ihre Kindheit, über Ihre Jugend/Pubertät und über die Familie in der Sie aufgewachsen sind.

(erzählgenerierend)
Vertiefend und fokussierend, *falls nicht erzählt (beim Nachfragen Bezüge zu bereits Erzähltem herstellen – gilt auch für alle weiteren vertiefenden Fragen)*:

7.1.1. Was fällt Ihnen in der Erinnerung als Kind zu Ihrer Mutter ein?

Beispielfragen:

- Mir ist aufgefallen, Sie haben kaum Ihre Mutter erwähnt. Welche Rolle hat sie in Ihrem Leben gespielt?
- Wie würden Sie die Beziehung zu Ihrer Mutter in der Kindheit beschreiben? Und wie war sie in Ihrer Pubertät/Jugend? Wie ist sie heute?
- In welcher Form war Ihre Mutter an der Erziehung beteiligt?

7.1.2. Was fällt Ihnen in der Erinnerung als Kind zu Ihrem Vater ein?

Beispielfragen:

- Mir ist aufgefallen, Sie haben kaum Ihren Vater erwähnt. Welche Rolle hat er in Ihrem Leben gespielt?
- Wie würden Sie die Beziehung zu Ihrem Vater in der Kindheit beschreiben? Und wie war sie in Ihrer Pubertät/Jugend? Wie ist sie heute?
- In welcher Form war er an der Erziehung beteiligt?

7.1.3. Wie war eigentlich die Beziehung Ihrer Eltern zueinander?

7.1.4. Wie haben sich die beiden die Aufgaben des alltäglichen Lebens geteilt?

- Wie war die Aufgabenverteilung in Bezug auf Arbeit und Familie?
- Hat sich daran im Laufe der Zeit etwas verändert?

7.2. Haben Sie eigentlich Geschwister? Wenn Sie zurückdenken, wie würden Sie die Beziehung zu Ihren Geschwistern beschreiben?

7.3. Wie war in Ihrer Kindheit Ihr Verhältnis zu anderen Kindern?

zu Mädchen? zu Buben?

7.4. Was würden Sie sagen – waren Sie ein typischer Bub (Bursche/Junge)?

alternative Formulierung: Was waren Sie für ein Bub/Bursche?

7.5. Gab es außer den Eltern andere sehr prägende oder wichtige Bezugspersonen für Sie in Kindheit und Jugend?

Welche Rolle hat … (die genannte Person) in Ihrem Leben gespielt?
(Falls keine männliche Bezugsperson genannt wird, nachfragen)

7.6. Wenn Sie zurückdenken, gab es da in Ihrer Kindheit und Jugend Trennungen, Verluste oder andere Erschütterungen in der Familie?

- Wie war das damals?
- Was ist damals passiert?
- Was hat das für Sie damals bedeutet?
- Wie sind Sie damit umgegangen?

7.7. Wir haben jetzt schon viel über Ihre Kindheit gesprochen, teilweise haben Sie auch schon etwas über Ihre Jugend/Pubertät gesagt. Können Sie noch ein bisschen mehr über diese Zeit erzählen?

- Können Sie noch ein bisschen erzählen, wie Sie in der Pubertät/Ihrer Jugendzeit Ihre Freizeit verbracht haben?
- Wie hat Ihr Freundeskreis damals ausgesehen? (Mitdenken: Wie war das Verhältnis zu den anderen Buben, wie zu den Mädchen?)

7.8. Wenn Sie zurückblicken auf Ihre Beziehungen und Partnerschaften, was ist Ihnen da wichtig zu erzählen?

7.9. *IP, die* ***Kind(er)*** *haben, nach ihrer* ***Situation in der Familie*** *befragen:*

Sie haben ja erzählt, dass (…). Wie haben Sie Beruf und Familie/Erziehung geregelt?
Was ist Ihnen wichtig als Vater in der Beziehung zu Ihren Kindern?
Welche Rolle spielt Ihr Vater-Sein für ihre berufliche Tätigkeit (bzw. umgekehrt)?

8. Berufswahl und Ausbildung

8.1. Hatten Sie schon vor Ihrer Arbeit als Kindergartenpädagoge Erfahrungen mit Kindern? (in Kindheit und/oder Jugend)

(fokussierend)

8.2. Wann haben Sie eigentlich zum ersten Mal darüber nachgedacht, mit Kindern zu arbeiten und wie sind Sie dann zum Beruf des Kindergartenpädagogen gekommen?

(fokussierend)

8.3. Wie hat Ihre Familie auf Ihre Entscheidung reagiert, Kindergartenpädagoge zu werden?

8.4. Können Sie mir von Ihrer Ausbildungszeit und Ihren Erfahrungen als Mann/Bursch berichten (Vor-, Nachteile)?

(fokussierend)

9. Pädagogische Tätigkeit / Berufsalltag

9.1. Wir haben uns jetzt über Berufswahl und Ausbildung unterhalten, jetzt interessiert mich, welche beruflichen Erfahrungen Sie in der Zwischenzeit gemacht haben.

9.2. Wie geht es Ihnen in der Zusammenarbeit im Team?

falls erforderlich, nachfragen:

- Wie würden Sie das Arbeitsklima in Ihrer Einrichtung beschreiben?
- Wie reagieren Frauen auf männliche Kindergartenpädagogen?
- Welche Rolle spielt der Mann / die Männer im Team ? (Wie finden Sie das?)

9.3. Unterscheiden sich Ihrer Meinung nach Männer und Frauen im beruflichen Alltag? Falls ja: Inwiefern? (Wie finden Sie das?)

- Bewertungsaspekte berücksichtigen: Wird von Männern eher erwartet, dass sie geschlechtstypische Aufgaben und Bereiche übernehmen? Oder sollen sie bewusst geschlechts**un**typische Aufgaben und Tätigkeiten übernehmen? Oder aber ist eine geschlechtstypische Aufteilung einfach „bequem“?

9.4. Wie reagieren Kinder auf Sie als männlichen Kindergartenpädagogen?

9.5. Was meinen Sie, sollte es mehr Männer in der Kinderbetreuung geben? Wenn ja: Weshalb?

10. Männlichkeit

10.1. Sie haben bereits einiges darüber erzählt, wie Sie Ihre Tätigkeit als Mann im Kindergarten erleben, jetzt würde mich interessieren, was Sie allgemein mit Männlichkeit verbinden.
Was fällt Ihnen denn ganz spontan zu dem Begriff „Männlichkeit“ ein?

10.2. Was bedeutet für Sie persönlich „Männlichkeit“?
Wenn auch hier zunächst nichts/wenig kommt: Unsicherheit und Zögern aushalten, warten – „Raum lassen“, dann nachfragen, evt. Frage nochmal anders stellen…

10.3. Wenn Sie sich noch einmal zurückerinnern an Ihre Geschichte, was glauben Sie war für Sie selbst auf dem Weg vom Bub zum Mann wichtig?

10.4. Es gibt Leute, die sagen: „Männer die mit Kindern arbeiten, sind keine richtigen Männer“. Ist Ihnen so etwas schon einmal untergekommen?
Wie sind Sie früher damit umgegangen?
Wie gehen Sie heute damit um?
Wie würden Sie damit umgehen, wenn Sie so etwas hören?

11. Perspektiven

11.1. Wir haben nun sehr ausführlich über Ihre Erfahrungen mit dem Beruf des Kindergartenpädagogen gesprochen. Wenn Sie an Ihre Zukunft denken, wo sehen Sie sich beruflich in fünf Jahren?

11.2. Wenn Sie drei Wünsche frei hätten – was würden Sie sich für die Zukunft der Kinderbetreuung in Österreich wünschen?

11.3. Möchten Sie noch etwas hinzufügen, auf etwas aufmerksam machen, das in unserem Interview nicht thematisiert wurde?

Vielen Dank!

Leitfaden ele-Tw (Päd)

Frauen, Schwerpunkt pädagogische Tätigkeit

mit oder ohne männliche Kollegen

Warming-up-Phase

Vorstellung der Person des Interviewers, der Interviewerin und der Durchführungsart des

Interviews:

Sie wissen ja bereits von unserem Telefonat, dass ich wegen einer Studie zum Thema „Männer in der pädagogischen Arbeiten in Kinderbetreuungseinrichtungen“ bei Ihnen bin und mit Ihnen ein Interview durchführen werde. Dabei befragen wir sowohl Frauen als auch Männer über ihre Erfahrungen. Besonders interessiert uns in diesem Forschungsprojekt, auf welchem Weg Sie sich entschieden haben, mit Kindern zu arbeiten, wie ihre Erfahrungen in ihrem Berufsalltag sind und eben auch die Sichtweise von Frauen zum Thema „Männer im Kindergarten“.
Für die genaue Auswertung ist es notwenig, das Interview aufzunehmen. Ihre Daten werden natürlich geschützt und bleiben anonym. Sie werden merken, dass wir uns bald an das Aufnahmegerät gewöhnt haben. Passt es für Sie, wenn ich es jetzt einschalte?
Danke, ich werde Ihnen also in den folgenden etwa eineinhalb Stunden hauptsächlich Fragen zu Ihrer Arbeit als Kindergartenpädagogin stellen. Es kann sein, dass Ihnen manche Fragen ähnlich vorkommen oder ich an bestimmten Stellen besonders hartnäckig nachfrage. Wenn eine Frage für Sie unklar ist, fragen Sie bitte einfach nach. Gibt es etwas, das für Sie jetzt noch unklar ist? (Wenn ja klären….). Wenn nicht, würde ich gerne beginnen.
(Insgesamt gilt: erzählen lassen, nachfragen, neugierig und offen sein für alles was kommt, nicht von einem gemeinsamen Verständnis ausgehen sondern die IP´s selbst ihre Aussagen erklären und genauer ausführen lassen, Beispiele erfragen!)
Vielleicht können Sie mir zum Einstieg erzählen, wie Ihre aktuelle Lebenssituation aussieht?

(Wohnraum, Beziehung/Familie/Kinder, Rollen- und Arbeitsverteilungen in der Familie etc.)

12. Biografie (kurz!)

12.1. Ich würde Sie jetzt gern bitten, mir aus Ihrer Lebensgeschichte zu erzählen. Mich interessiert alles, was Ihnen einfällt, über Ihre Kindheit, über Ihre Jugend/Pubertät und über die Familie in der Sie aufgewachsen sind.

vertiefend, wenn nicht erwähnt, nachfragen:
Wie war Ihre Beziehung zu Ihrer Mutter in der Kindheit?
… und die Beziehung zu Ihrem Vater in der Kindheit?

12.2. Wie war in Ihrer Kindheit Ihr Verhältnis zu anderen Kindern?

zu Mädchen? zu Buben?

12.3. Was würden Sie sagen – waren Sie ein „typisches Mädchen“?

alternative Formulierung: Was waren Sie für ein Mädchen?

12.4. Wenn Sie zurückblicken auf Ihre Beziehungen und Partnerschaften, was ist Ihnen da wichtig zu erzählen?

13. Berufswahl und Ausbildung

13.1. Hatten Sie schon vor Ihrer Arbeit als Kindergartenpädagogin Erfahrungen mit Kindern? (in Kindheit und/oder Jugend)

13.2. Wann haben Sie eigentlich zum ersten Mal darüber nachgedacht, mit Kindern zu arbeiten und wie sind Sie dann zum Beruf der Kindergartenpädagogin gekommen?

13.3. Können Sie mir von Ihrer Ausbildungszeit und Ihren Erfahrungen als Mädchen/Frau berichten?

Hier evt. nachfragen,
1. ob sie männliche Mitschüler hatte, und wie sie die fand
2. ob es für sie während ihrer Ausbildung bereits einmal Thema war (oder: sie beschäftigt hat), dass der Beruf der Kindergartenpädagogin ein „Frauenberuf“ ist

14. Pädagogische Tätigkeit / Berufsalltag

14.1. Wir haben uns jetzt über ihre Berufswahl und die Ausbildung unterhalten, jetzt interessiert mich, welche beruflichen Erfahrungen Sie in der Zwischenzeit gemacht haben.

14.2. Schildern Sie mir doch bitte eine Sternstunde aus Ihrem Berufsalltag…(erzählen lassen)

14.3. …und wie sieht eine „bittere Stunde“ aus?

14.4. Wenn Sie an Ihre Einrichtung denken, wo halten Sie sich besonders gern auf?

14.5. Fällt Ihnen auch etwas ein, das Ihnen in Ihrer Einrichtung fehlt oder was Sie anders gestalten würden?

14.6. Wie sieht es denn Ihrer Erfahrung nach mit der Anerkennung der Gesellschaft Ihrem Beruf gegenüber aus?

Für Frauen mit männlichen Kollegen:

14.7. In Ihrem Team arbeitet ja auch ein Mann (arbeiten ja auch Männer). Wie finden Sie das?

14.8. Wie sieht für Sie ganz persönlich die Zusammenarbeit mit Ihrem Kollegen aus? Vertiefende Fragen - Themen:

Wie würden Sie das Arbeitsklima in Ihrer Einrichtung beschreiben?
Wie reagieren Frauen auf männliche Kindergartenpädagogen?
Welche Rolle spielt der Mann / die Männer im Team ? (Wie finden Sie das?)
Sind Geschlechterfragen ein Thema in Gesprächen unter KollegInnen?
Welche Rolle spielen die Themen Hierarchie und Konkurrenz zwischen Männer und Frauen im Kindergarten (Frau als Leitung?)
Welche Rolle spielt die Wahrnehmung als „Mann“ bzw. als „“Frau“ – das Thema Erotik?

14.9. Unterscheiden sich Ihrer Meinung nach Männer und Frauen im beruflichen Alltag? Inwiefern? Erzählen Sie bitte Beispiele.

*Bewertungsaspekte berücksichtigen: Wird von Männern eher erwartet, dass sie geschlechtstypische Aufgaben und Bereiche übernehmen? Oder sollen sie bewusst geschlechts**un**typische Aufgaben und Tätigkeiten übernehmen? Oder aber ist eine geschlechtstypische Aufteilung einfach „bequem“?*

14.10. Welche Rolle spielt Ihrer Ansicht nach das Geschlecht der Betreuenden für Buben und Mädchen?

Glauben Sie, dass Frauen und Männer in der Praxis anders mit Kindern umgehen? Können Sie mir vielleicht ein konkretes Beispiel aus Ihrer Praxis erzählen?

wenn IP dem Geschlecht eher geringe Bedeutung beimisst, alternativ fragen:
Spielt Ihrer Ansicht nach das Geschlecht der Betreuer für die Kinder eine Rolle? Falls ja: für welche Kinder bzw. inwiefern?

14.11. Haben Sie den Eindruck, dass es Kinder gibt, die besonders auf männliche Pädagogen reagieren?

Gibt es Kinder, die Männer bevorzugen – oder zu Männern eher Distanz suchen und unsicher auf Männer reagieren?
Nachfragen: Was für Kinder sind das? Buben? Mädchen? Oder gibt es da keinen Unterschied? Was vermuten Sie, woran das liegen könnte?

14.12. Wie reagieren Eltern auf männliche Pädagogen?

Was glauben sie, wie wird der männliche Betreuer von den Eltern akzeptiert?

14.13. Was meinen Sie, sollte es mehr Männer in der Kinderbetreuung geben? Wenn ja: Warum?

14.14. Es gibt Leute, die sagen: „Männer die mit Kindern arbeiten, sind keine richtigen Männer“. Was meinen Sie dazu?

14.15. Was für Qualitäten sollte für Sie denn ein Mann haben, der in der Kinderbetreuung arbeiten möchte?

ggf. vertiefend: gibt es besondere Qualitäten, die er als Mann haben sollte?

Für Frauen ohne männliche Kollegen:

14.16. In Ihrer Einrichtung arbeiten ja – wie in den meisten Kindergärten – nur Frauen. Spielt das eigentlich eine Rolle in der alltäglichen Arbeit?

14.17. Meinen Sie, es wäre anders, wenn es auch Männer im Kindergarten gäbe? …

14.18. Falls ja: Was wäre anders?

vertiefend: Interessen, Verhalten den Kindern gegenüber, Arbeitsbereiche,

14.19. Welche Rolle spielt das Geschlecht der Betreuer für Buben und Mädchen?

wenn IP dem Geschlecht eher geringe Bedeutung beimisst, alternativ fragen: Spielt Ihrer Ansicht nach das Geschlecht der Betreuer für die Kinder eine Rolle? Falls ja: für welche Kinder bzw. inwiefern?

14.20. Was vermuten Sie: Wie würde es sich auf die Zusammenarbeit im Team auswirken, wenn es auch Männer im Team gäbe?

14.21. Was meinen Sie, sollte es mehr Männer in der Kinderbetreuung geben? …Wenn ja: Weshalb?

14.22. Was glauben sie: Würden männliche Betreuer von den Eltern akzeptiert werden?

14.23. Es gibt Leute, die sagen: „Männer die mit Kindern arbeiten, sind keine richtigen Männer“. Was meinen Sie dazu?

14.24. Was für Qualitäten müsste für Sie denn ein Mann haben, der in der Kinderbetreuung arbeiten möchte?

ggf. vertiefend: gibt es besondere Qualitäten, die er als Mann haben sollte?

15. Männlichkeit

15.1. Was fällt Ihnen denn ganz spontan zu dem Begriff „Männlichkeit“ ein?

15.2. Was bedeutet für Sie persönlich „männlich“? (im positiven Sinn?)

Wenn hier zunächst nichts/wenig kommt: Unsicherheit und Zögern aushalten, warten – „Raum lassen“, dann nachfragen, evt. Frage nochmal anders stellen…

16. Perspektiven

16.1. Wenn Sie nun an Ihre persönliche Zukunft denken, wo sehen Sie sich beruflich in fünf Jahren?

16.2. (Bezug nehmend auf die Frage 3.12. bzw. 3.10. falls diese mit ja beantwortet wurde, ansonsten weg lassen:)
Sie haben ja vorhin gemeint, dass Sie es positiv finden würden, den Männeranteil in der Kinderbetreuung zu erhöhen, wie könnte man/frau (☺) das Ihrer Meinung nach angehen? Was wäre dafür notwendig?

ergänzend Frage für Leitungen: Was können insbesondere Leitungskräfte tun, um den Arbeitsbereich für Männer attraktiver zu machen, männliche Beschäftigte zu gewinnen und zu halten?

16.3. Wenn Sie drei Wünsche frei hätten – was würden Sie sich für die Zukunft der Kinderbetreuung in Österreich wünschen?

16.4. Möchten Sie noch etwas hinzufügen, auf etwas aufmerksam machen, das in unserem Interview nicht thematisiert wurde?

Vielen Dank!

Interviewleitfaden BAKIP-Schüler / Schülerinnen

Warming-up

Du weißt ja bereits, dass ich wegen einer Studie zum Thema „Männer im Kindergarten“ hier bin und mit dir ein Interview durchführen werde. Uns interessiert, wie Frauen und Männer dazu kommen, Kindergartenpädagogen zu werden, wie sie die Ausbildung erleben und welche Erfahrungen sie in der Praxis machen.

Für die genaue Auswertung ist es notwendig, das Interview aufzunehmen. Deine Daten werden natürlich geschützt und bleiben anonym. Du wirst bald merken, dass wir uns an das Aufnahmegerät gewöhnt haben. Passt es für dich, wenn ich es jetzt einschalte?

Danke.

Es kann sein, dass dir manche Fragen ähnlich vorkommen oder ich an bestimmten Stellen besonders hartnäckig nachfrage. Wenn eine Frage für dich unklar ist, frage bitte einfach nach.

Gibt es etwas, das für dich jetzt noch unklar ist?

(Wenn ja klären – möglichst keine detaillierten Auskünfte über Studie usw.)

1 Berufswahl und Ausbildung

1 Wie bist du eigentlich auf die Idee gekommen, Kindergartenpädagoge zu werden?

erzählgenerierend – Raum fürs Erzählen lassen
Warum hast du dich für diese Ausbildung entschieden?
Welche Vorstellungen hattest du von dieser Ausbildung?
Hast du bei deiner Schulwahl besondere Unterstützung bekommen?
Berufsinformation an Schulen?

2 Hattest du schon vor deiner Ausbildung Erfahrung mit Kindern? (Jungschar, etc.)

3 Gibt es in deinem Umfeld Frauen und/oder Männer, die im Kindergarten arbeiten?

Nun möchte ich gern wissen, wie es dir an der Schule (BAKIP) geht.

4 Schildere doch bitte ein besonders positives Erlebnis in deinem Schulalltag („Sternstunde“). (erzählgenerierend)

Was gefällt dir gut an dieser Ausbildung?

5 Und ein besonders negatives Erlebnis

Was gefällt dir nicht an dieser Ausbildung?

6 In der BAKIP sind verhältnismäßig mehr Schülerinnen als Schüler. Warum glaubst du ist das so?

Findest du, dass die Ausbildung Interessen von Schülerinnen und Schülern gleich fördert?

Hast du in deiner Schule schon einmal erlebt, dass Burschen anders behandelt werden als Mädchen. Wenn ja, wie und wo?

(Nur weibliche Form in der Sprache? Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?)
Wie schaut es mit der räumlichen Situation an der Schule aus? (Gibt es Garderoben und Sanitäranlagen für beide Geschlechter?)

Wie ist die Situation bei Ausflügen mit Übernachtung? Wo schlafen die Burschen, wo die Mädchen? Sind männliche Lehrer mit?

***7* Frage für Burschen:**
Wie viele Burschen gibt es in deiner Klasse / an deiner Schule? Wie ist dein Verhältnis zu den anderen Burschen?

2 Berufsalltag / Pädagogische Praxis

Fragen für Burschen

2.1 Nun interessiert mich, was für Erfahrungen du als Bursche in der Praxis gemacht hast. Was fällt dir denn da als erstes ein?

- ggf. weitere Fragen:
- Erledigen bei euch die Burschen und Mädchen die gleichen Aufgaben im Kindergarten, oder gibt es Unterschiede?
- (kuscheln, aufs WC begleiten…)
- Glaubst du, dass Mädchen und Burschen bzw. Frauen und Männer in der Praxis anders mit Kindern umgehen? Wenn ja, inwiefern?
- Kannst du mir eine Erfahrung aus deiner Praxiszeit erzählen, die du als Bursche gemacht hast und die deiner Meinung nach Mädchen nicht so erlebt hätten?
- Wie haben Kolleginnen; Kinder; Eltern auf dich als Bursche reagiert?

erzählgenerierende Frage für IP, die nur knapp antworten

- Wie würde ein Kindergarten ausschauen, in dem nur männliche Pädagogen tätig wären?

2.2.Ich möchte nun mit dir über die Verbindung von Schule und Praxis sprechen.

- Wie hat dich deine Praxisbetreuerin / dein Praxisbetreuer betreut?
- Wie könnte dich deine Schule besser für die Praxis vorbereiten?
- Hast du schon einmal mit einem Mann in einer Praxiseinrichtung gearbeitet? Wenn ja, wie war das?
- Gibt es Themen, bei denen Burschen spezielle Unterstützung in der Praxis gebrauchen könnten?
    - (z.B. Um mit Vorurteilen besser umgehen zu können? Um mit komischen Blicken der Eltern umgehen zu können?)

2.3 Hast du Klassenkollegen gehabt, die die Schule abgebrochen haben? Wenn ja, weißt du warum?

Fragen für Mädchen

Nun interessiert mich, was für Erfahrungen du in der Praxis gemacht hast.

2.4 Hast du schon einmal mit einem Mann oder einem Burschen in der Praxis zusammengearbeitet?

Wenn ja: Erzähl mir bitte wie das für dich war? (erzählgenerierend)

- Erledigen bei euch Burschen/Männer und Mädchen/Frauen die gleichen Aufgaben im Kindergarten, oder gibt es Unterschiede?
- Glaubst du, dass Mädchen und Burschen bzw. Frauen und Männer in der Praxis anders mit Kindern umgehen? Wenn ja, inwiefern?
- Gab es Unterschiede in der Zusammenarbeit zwischen dir und einer Kollegin und dir und einem Kollegen? Bitte erzähl mir dazu ein Beispiel.
- Kannst du mir eine Erfahrung aus deiner Praxis erzählen, die du als Mädchen anders als dein männlicher Kollege erlebt hast?
- Wie haben Kolleginnen; Kinder; Eltern auf deinen männlichen Kollegen reagiert?

Wenn nein:

- Glaubst du, dass Mädchen/Frauen und Burschen/Männer in der Praxis anders mit Kindern umgehen? Wenn ja, inwiefern? Welche Unterschiede würdest du vermuten?

erzählgenerierende Frage für IP, die nur knapp antworten

- Wie würde ein Kindergarten ausschauen, in dem nur männliche Pädagogen tätig wären?

2.5 Ich möchte nun mit dir über die Verbindung von Schule und Praxis sprechen.

- Wie hat dich deine Praxisbetreuerin / dein Praxisbetreuer betreut?
- Wir könnte dich deine Schule besser für die Praxis vorbereiten?
- Hast du schon einmal mit einem Mann in einer Praxiseinrichtung gearbeitet? Wenn ja, wie war das?
- (Was meinst du: gibt es Themen, bei denen Burschen spezielle Unterstützung in der Praxis gebrauchen könnten?)

3 Fragen zur Biografie

(eventuell bereits zu Beginn fragen, wenn eine gute Atmosphäre herrscht)

3.1 Mich interessiert, wie du aufgewachsen bist. Bitte erzähl mir etwas über deine Familie!

- Wie war dein Verhältnis zu deiner Mutter in deiner Kindheit?
- … und dein Verhältnis zu deinem Vater in deiner Kindheit?
- *und/oder* Welche Rolle spielt dein Vater in deinem Leben?
- Wie ist (war?) die Beziehung deiner Eltern untereinander?
- Wie haben Sie sich die Aufgaben in täglichen Leben geteilt?
    - Wie war die Aufgabenverteilung in Bezug auf Arbeit und Familie?
    - Hat sich daran im Laufe der Zeit etwas verändert?

3.2. Hast du eigentlich Geschwister? Älter oder jünger? Wie ist dein Verhältnis zu deinen Geschwistern beschreiben?

3.3.Wie war in deiner Kindheit dein Verhältnis zu (anderen) Buben? Und zu Mädchen?

3.4.Was würdest du sagen – warst du ein typischer Junge? (typisches Mädchen?)

3.5.Wie hat deine Familie auf deine Entscheidung reagiert, Kindergartenpädagoge/Kindergartenpädagogin zu werden?

- Die Mutter, der Vater, Geschwister?
- (damalige) Freunde, Freundinnen, KlassenkameradInnen?
    - (darauf achten, dass sowohl Burschen als auch Mädchen genannt werden. Falls nicht: nachfragen)
- sonstiges soziales Umfeld?

3.6.Kannst du mit bitte etwas über deine jetzige Lebens- und Wohnsituation erzählen?

- Wie schaut dein jetziger Freundeskreis aus?
    - (Mehr Buschen oder mehr Mädchen?**)**
- Wie sind die Reaktionen heute auf deine Schulwahl?

4 Männlichkeit / Männer in der Kinderbetreuung

4.1. Was meinst du, sollte es mehr Männer in der Kinderbetreuung geben? Wenn ja: Weshalb?

ggf. nachfragen: *…und was bedeutet das für dich persönlich*? (z.B.: wenn mit der großen Zahl von Alleinerziehenden argumentiert wird: *Welche Aufgabe siehst du denn für dich als Kindergartenpädagogen, wenn du es mit Kindern von alleinerziehenden Müttern zu tun hast?)*

4.2.Was fällt dir denn ganz spontan zum Wort „männlich“ ein?

- Was ist denn für dich ein „richtiger Mann“?
- (Und wie findest du das (so jemanden)?)

4.3. Es gibt Leute, die sagen: „Männer die mit Kindern arbeiten, sind keine “richtigen Männer“. Was ist deine Meinung dazu?

- Manchmal werden männliche Kindergärtner mit Vorurteilen wie „Schwule“ oder „Perverse“ konfrontiert. Was hältst du davon?

5 Perspektiven

5.1. Wenn du einmal in die Zukunft schaust: Wo siehst du dich beruflich in fünf Jahren?

5.2 Wie schätzt du deine Zukunftsperspektiven als Kindergartenpädagoge / Kindergartenpädagogin ein?

- Manche sagen, dass man mit einem Kindergartengehalt keine Familie ernähren kann. Was sagst du dazu?

Wenn IP sich positiv zu mehr Männern im Kindergarten geäußert hat:
5.3. Du hast gesagt, du fändest es gut, wenn es mehr Männer in Kindergärten gäbe. Was meinst du was getan werden könnte, um mehr Männer in diese Ausbildung zu bekommen?

5.4.Was meinst du: Sollte die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen an Hochschulen stattfinden?

Zur Zeit werden andere Möglichkeiten der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen überlegt. Zum einen könnte die Ausbildung auf einer pädagogischen Hochschule stattfinden. Andererseits wird überlegt, Volksschullehrer und Kindergärtner die ersten Semester in pädagogischen und psychologischen Grundgedanken gleich auszubilden und erst in höheren Semestern modulhaft zu spezialisieren, nach Volksschule, Kindergarten, Hort und Krabbelstube. Was hältst du davon?

5.5.Wie könnte man das Ansehen der BAKIP und des Berufs des Kindergartenpädagogen in der Gesellschaft anheben?

5.6.Möchtest du noch etwas hinzufügen, auf etwas aufmerksam machen, das in unserem Interview nicht thematisiert wurde?

Ergänzungen und zusätzliche Fragen bei Interviews mit Leitungskräften

2 Berufswahl und Ausbildung

Wichtig: Qualifikation genau erheben!

3 Pädagogische Tätigkeit / Berufsalltag

bzw. 3.13 / 3.21 an den Anfang stellen:

Was meinen Sie, sollte es Männer (bzw. mehr Männer) in der Kinderbetreuung geben? Wenn ja: Weshalb?

Wenn diese Frage positiv beantwortet wird:

Zusätzliche Fragen zur Einstellung von männlichen Mitarbeitern

Können Sie Einfluss auf die Personalauswahl in Ihrer Einrichtung nehmen?

Wichtig zu klären als Voraussetzung für die folgenden Fragen!

Haben Sie sich schon einmal Gedanken gemacht, ob Sie selbst etwas unternehmen können, um mehr männliche Mitarbeiter zu gewinnen?

Wenn nein: warum nicht?

Wenn ja: Was für Möglichkeiten sehen Sie da? *bzw.*
Welche Erfahrungen haben Sie bei der Suche nach männlichen Mitarbeitern gemacht?

Welche Erfahrungen haben Sie mit Bewerbungen von Männern gemacht?

Gibt es Unterschiede zu den Bewerbungen von Frauen?

3.7 bzw. 3.8 etwas umformuliert:

Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit von Männern und Frauen in Ihrem Team ein?

Weitere ergänzende Frage für Leitungen mit männlichen Mitarbeitern:
Welche Erfahrungen haben Sie als Leitung mit männlichen Mitarbeitern im Team gemacht?

Welche Rolle spielen die Themen Hierarchie und Konkurrenz zwischen Männer und Frauen im Kindergarten?
Hier Nachfrage für männliche Leitungen: Was bedeutet es für Sie als Mann, ein Frauenteam zu leiten? Was bedeutet es für die Mitarbeiterinnen?
Nachfrage für weibliche Leitungen mit männlichem Mitarbeiter:
Was bedeutet es für Sie als Frau, Vorgesetzte eines männlichen Mitarbeiters zu sein? Was bedeutet es für den männlichen Kollegen?

Weitere ergänzende Frage für Leitungen mit männlichen Mitarbeitern:
Gibt es Situationen, in denen männliche Mitarbeiter besondere Unterstützung brauchen? Was können Sie als Leiter/Leiterin in diesen Situationen tun?

3.13 bzw. 3.12

Wie reagieren Eltern auf männliche Pädagogen?

Hier kann gezielt nachgefragt werden, welche Erfahrungen Leiterinnen bei der Einschreibung der Kinder machen, die in der Regel von der Leitung vorgenommen wird:
Weigern sich manche Eltern, ihr Kind zu einem Mann zu geben?
Wollen manche Eltern unbedingt ihr Kind zum Mann in die Gruppe geben?

Zusätzliche Frage:

Was für Reaktionen erleben Sie im weiteren Umfeld darauf, dass in Ihrer Einrichtung männliche Pädagogen tätig sind?

Erläuterung: Leitungen erleben bzw. erhalten oft Rückmeldungen vom Umfeld (Schule, Jugendamt, andere Betriebe…). Diese können gezielt erfragt werden.

5. Perspektiven

5.3 Können Sie nach diesem ausführlichen Gespräch zusammenfassend noch einmal begründen, warum es Ihrer Meinung nach wichtig sein könnte, dass mehr Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen arbeiten?

5.4 Was können Frauen, Männer, Eltern dazu beitragen?

Hier sollte bei der Befragung von Leitungskräften gezielt nachgefragt werden:
Was glauben Sie können insbesondere Leitungskräfte tun, um den Arbeitsbereich für Männer attraktiver zu machen, männliche Beschäftigte zu gewinnen und zu halten?